

# Utopier, frihet og læreplaner

*Om utopier i Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

**Halvor Sem**



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2009



# Forord

Ideen og bakgrunnen for denne oppgaven kom som et resultat av det å nærme seg slutten på studietiden og en skrekkblandet fryd for å skulle befinne seg bak et kateter, med en relativt stor grad av positiv og negativ påvirkningskraft på elever i den norske skolen.

Forhåpentligvis mest av den første. Oppgaven har også bakgrunn i interessen for den samfunnsinstitusjonen jeg en dag skal bli medlem av, hvilken rolle denne skal bære i tiden fremover og ikke minst hva og hvem som avgjør denne betydningen, samt prosessen hvor dette bestemmes. Derfor følte jeg at tematikken og problemstillingen var viktig og relevant både for min egen del som fremtidig lærer, men også for fakultetet som en former og utdanner av fremtidige lærere.

Det er mange som har bidratt til at denne oppgaven ble realisert fra en naiv og diffus idé til ferdig oppgave. Disse fortjener dermed en stor takk. Først og fremst vil jeg takke min veileder Dag Fjeldstad. Han har gjort veien fra svevende og flytende idé til konkret oppgave mer håndterlig og enklere, og hjulpet meg til å finne min egen vei. I tillegg vil jeg takke Leiv H. Sem og Sylvia Lysgård som i en travel hverdag har tatt seg tid til samtaler, gitt verdifulle råd og god hjelp. Aina Gustavsen skal ha stor takk for korrekturlesning og oppmuntringer. Jeg vil også benytte anledningen til å takke mine medstudenter for samtaler, utfordrende spørsmål, støtte i det daglige arbeidet og for et godt studiemiljø som har vært uvurderlig i forberedelsene til og skrivingen av masteroppgaven. Det er også viktig for meg å takke familie, venner og kolleger som har kommet med oppmuntringer underveis og som har vist interesse for oppgaven. Astrid Hunnes og Olav Sem må nevnes spesielt for all hjelp og støtte, alltid. Sist men ikke minst vil jeg takke kjæresten min for stor forståelse og støtte når arbeidet har vært tungt og vanskelig, men også for velmente spark i baken når det har vært nødvendig, som det jo har vært.

Oslo, 27. Juli 2009.

*Halvor Sem*

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>I</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>II</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORMÅL .....	4
1.1.1 Velferdsstaten.....	5
<b>2. METODE .....</b>	<b>8</b>
2.1 METODISK FREMGANG.....	8
2.1.1 LK06 – en læreplan, flere kontekster .....	9
2.1.2 Et perspektiv og en metode.....	12
2.1.3 Utdanningsreformer, læreplaner og fortolkningsnivå.....	16
2.2 FORELIGGENDE FORSKNING.....	18
<b>3. UTOPI TEORI.....</b>	<b>19</b>
3.1 TRADISJONELLE UTOPIER – ENKLE FORKLARINGER.....	20
3.1.1 More sitt “Utopia” .....	21
3.1.2 Kumar om utopi som fiksjon.....	21
3.1.3 Davis: tre veier til det bedre.....	23
3.2 DE MODERNE UTOPIENE – ET NYANSERT BILDE.....	24
3.2.1 Utopi som prosess .....	25
3.2.2 Struktur vs. antistruktur.....	27
3.2.3 Ja takk, begge deler.....	28
3.3 UTOPIER I SOSIAL OG POLITISK TEORI.....	29

---

3.3.1	<i>Utopi; et brudd med status quo</i> .....	30
3.4	FRIHET - EN UTOPI? .....	33
3.4.1	<i>Fra “frihet fra” til “frihet til”</i> .....	34
3.4.2	<i>Skolen som hinder mot original tenkning</i> .....	35
3.4.3	<i>Frihet i skolen</i> .....	37
3.4.4	<i>Målet: “Noe” bedre. Middelet er forskjellig</i> .....	42
<b>4.</b>	<b>ANALYSEDEL 1: KONTEKSTEN</b> .....	<b>44</b>
4.1	LÆREPLANER OG DET AUTORITATIVE .....	44
4.1.1	<i>Utdanning - veien til endring</i> .....	45
4.1.2	<i>Læreplaner – politisk representasjon og perfeksjonerte planer</i> .....	46
4.1.3	<i>Et spørsmål om legitimitet - Læreplaner sine ulike funksjoner</i> .....	48
4.1.4	<i>Utdanningsreformer i grove utviklingstrekk</i> .....	50
4.1.5	<i>Reformer på bakgrunn av evaluering</i> .....	52
4.2	LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET – EN REFORM .....	54
4.2.1	<i>Introduksjon til dokumentet</i> .....	54
4.2.2	<i>Bakgrunn for utdanningsreformen</i> .....	55
4.2.3	<i>Nasjonale mål, men ulike metoder</i> .....	56
4.2.4	<i>Tiltak i læreplanen</i> .....	57
<b>5.</b>	<b>ANALYSEDEL 2: TEKSTEN</b> .....	<b>60</b>
5.1.1	<i>Generelle del - Om moralsk oppfostring og tilpasset opplæring</i> .....	60
5.1.2	<i>Metode vs. modell</i> .....	61
5.1.3	<i>Individuell tilpasning</i> .....	64
5.1.4	<i>Prinsipper for opplæringen - Læringsplakaten</i> .....	67
5.1.5	<i>Læreplan for samfunnsfag</i> .....	68

---

5.1.6	<i>Formålet med faget .....</i>	68
5.1.7	<i>Kompetansemål for grunnskolenivå - samfunnskunnskap .....</i>	71
5.1.8	<i>Kompetansemål for videregående nivå .....</i>	72
5.1.9	<i>Oppsummering av mine funn.....</i>	73
5.2	<i>ET DOKUMENT, MEN ULIKE DIAGNOSER .....</i>	75
5.2.1	<i>Individnivå .....</i>	77
5.2.2	<i>Strukturnivå.....</i>	81
6.	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>85</b>
	<b>KILDELISTE .....</b>	<b>88</b>

# 1. Innledning

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06, også kjent som Kunnskapsløftet) føyer seg inn i en lang rekke av utdanningsreformer der reforminnholdet har variert (Aasen 1999) og debatten om utdanning, skolens rolle, innhold og organisering er kontinuerlig. Norske resultater på de internasjonale PISA-undersøkelsene (Programme for International Student Assessment) har intensivert denne debatten de siste årene, og den høyeres utdanningens innhold har vært tema for diskusjon i dannelsesutvalget (Aftenposten 28/01-09:4,10-11). Kritikken av utdanningssystemet har kommet fra flere hold og vært til dels alvorlig og krass. Diagnosene har gått på at det er noe fundamentalt galt med norsk utdanning, både på høyere og lavere nivå. Galtung (2008) har argumentert for at på universitets- og høyskolenivå blir institusjonene omstrukturert til å ligne fabrikker, med en instrumentell innstilling til utdanning. Studentene skal fylle sine plasser i næringslivet og pliktoppfyllende ta sine plasser i byråkratiet. Borte er den kritiske holdningen - gjenværende er overflatisk allmennkunnskap (Galtung 2008:17). På lavere nivå, altså grunnskole og videregående skole, er noe av kritikken den samme. Borte er respekten for kunnskap, respekten for dannelses og respekten for kulturen (Matlary 2008). LK06 var på mange måter ment som et korrektiv eller en forbedring av tingenes tilstand, en ny retning for dagens utdanning (Clemet 2008). Det generelle temaet for denne oppgaven er hvordan utopier påvirker samfunnsutviklingen gjennom utdanningsreformer og læreplaner. LK06 er en slik utdanningsreform og jeg vil i denne oppgaven analysere LK06 i lys av dens utopiske elementer. I følge Levitas og Sargisson (2003:26) er kampen om framtiden alltid en kamp mellom ulike utopier. Det er derfor ikke likegyldig hvilke eventuelle utopier eller hvilke utopiske elementer som kommer til uttrykk i LK06. Denne oppgaven er en tekstanalyse der empirien vil være LK06 og et utvalg av utopisk litteratur.

Den klassiske definisjonen av en utopi er det perfekte samfunn, men har fått en bredere betydning i senere tid (Sargisson 1996, Levitas 2001, Levitas og Sargisson 2003). Det utopiske begrepet bærer med seg noe urealiserbart enten det er på det individuelle eller samfunnsmessige nivået. Det handler om forholdet mellom strukturperspektivet og individperspektivet, om det er individet som skal danne det perfekte samfunnet eller om det

perfekte samfunnet skal danne det perfekte individet. En læreplan kan sees i lys av dette som en *forskrift* og en *deskriptiv* og *normativ oppskrift* for hvilket samfunn som er ønskelig, men også hvilke individuelle ferdigheter og kunnskaper som er ønskelig. Den tenkte koblingen går mellom kombinasjonen av LK06 som forskrift i kraft av å ha hjemmel i opplæringsloven, og for det ønskede samfunnet gjelder læreplanens ulike funksjoner (Gundem 2004). Et mindre opplagt aspekt ved utopier er at alle også har et autoritært aspekt. Dette gjelder for eksempel kapitalisme, marxisme eller nazisme. Ulike typer utopier er dypt forskjellige og kan variere mellom alt fra for eksempel kapitalakkumulasjon, guds kjærlighet eller handelsbeskyttelse (Levitas & Sargisson 2003:15). Det vil i stor grad være uenighet om hva som er utopiske elementer i denne forstanden ut fra ulike virkelighetsoppfatninger som råder og som blir lagt til grunn. Derfor er det sentralt å analysere læreplanen. Dette fordi en læreplan er et normativt dokument som sier noe om hvordan samfunnet og individene bør være, handle og ha for noen verdier (Ulstein 2006:110). Det vil være feilaktig og ufullstendig å beskyldte utdanningsreformer og læreplaner for å være autoritære eller å ha autoritært tilsnitt i dagens demokratiske samfunn. Jeg ønsker ikke å beskyldte eller karakterisere planen for å være autoritær, men heller ta høyde for normative føringer i et dokument.

Begrepet oppskrift er i en læreplankontekst kontroversielt fordi det er knyttet til og impliserer grad av determinisme. Jeg ser derfor behov for å utdype det og benytte et eksempel fra arkitekturen. En læreplan er i utgangspunktet ment å skulle gi effekt og ha en bestemt virkning. La oss si at en arkitekt skal planlegge og tegne et boligområde. Gjennom plasseringen og reguleringen av husene, avstand og beliggenheten mellom disse, tilgang til og størrelse på grøntarealer og turområder, tilgang til nærbutikker, tilgang til barnehager og tilgang til skoler vil være viktig. Begrensning av trafikk og støy samt god fremkommelighet til egen bolig vil også i stor grad tilrettelegge for at bebyggerne i dette boligområde vil kunne leve på en bestemt måte. Dette er avhengig av hvordan arkitekten har regulert omgivelsene. På samme måte kan en argumentere for at de institusjonene, gruppene og individene som utreder, iverksetter og vurderer tiltak i en læreplan søker en bestemt effekt gjennom læreplanen. Ved å regulere skolens form, innhold, organisering og metoder vil individene forhåpentligvis respondere i ønsket retning på de reguleringene som gjøres. De vil dermed ha mulighet til å lykkes bedre i sine liv, noe som også vil forbedre det samfunnet de deltar i. Beboerne i nevnte boligområde kan velge å ikke benytte arkitektens reguleringer etter



---

intensjonen. På samme måte kan elevene i varierende grad velge å ikke la seg påvirke av de føringene som læreplanen legger. Enten ved å ikke delta i undervisningen på planlagt vis eller i ekstreme tilfeller trekke seg totalt vekk fra undervisningen ved å slutte på skolen. Denne ekstreme varianten vil også være en effekt knyttet til en læreplan.

En læreplan er et resultat av en rekke aktører, både enkeltindivider og institusjoner, som i varierende grad har satt sine spor på den. Gjennomføringen og praktiseringen av en læreplan er delegert skoleeierne, enkeltskolene og ikke minst lærerne som i det daglige skal omgjøre den rent praktisk. I dette ligger det et maktspekt, og læreren står i en særstilling fordi det er han eller hun som skal gjøre vurderinger mellom de motstridende signalene og føringene som ligger i generell del og de enkelte fagplanene. Mine grunner for å behandle dette spesifikke temaet og problemstillingen kommer som et resultat av at jeg kommer til å bli en av de aktørene som påvirker elevene og fremtidens skole ved å benytte LK06 som ramme for undervisningen. Jeg mener derfor at det er helt sentralt å se på hvilke føringar som nettopp ligger i LK06, både på et metaplan, men også hvilke konkrete føringar som ligger i dokumentet. Dette blir helt sentralt da jeg som lærer skal gjøre valg mellom ulike hensyn, men det vil også være viktig at jeg er meg bevisst på hvorfor noe i denne utvelgingsprosessen blir valgt bort og hvorfor noe blir trukket fram. Her vil hensynet til skolen, samfunnet og ikke minst til elevene spille en avgjørende rolle. Endringer og forhold i en læreplan er et resultat av politikk.

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for mitt valg av diskursteoretisk perspektiv og hermeneutisk metode. Her vil jeg også redegjøre for hvilke fortolkningsnivå analysen vil konsentrere seg om. Kapittel 3 er oppgavens teorikapittel, og starter med en redegjørelse av utopibegrepet. Her vil jeg også gå nærmere inn på nyansen mellom politisk og sosial teori og utopiteori. Det vil være hensiktsmessig å se på hva utopier har vært i en klassisk forstand og hvilket meningsinnhold det nå har fått, da utopier i ytterste konsekvens kan tolkes i alle retninger. Dersom alt kan tolkes i et utopisk lys mister det hele sitt forklaringspotensiale. Dette tap av forklaringspotensiale vil være knyttet til den utopiske konteksten LK06 settes inn i. Utopibegrepet har et bredt spekter med tolkninger og definisjoner som dermed kan gjøre det mulig å sette LK06 inn i flere utopikontekster. Å analysere og sette LK06 inn i slike

kontekster trenger ikke nødvendigvis å være hensiktsmessig for hva som er formålet med oppgaven. I teorikapittelet vil jeg også gå grundig inn i frihetsdimensjonen ved utopien og knytte dette til pedagogisk virksomhet. Analysen i oppgaven har jeg valgt å dele opp i to kapitler. Kapittel 4 skal sette LK06 inn i en større samfunnsmessig utvikling og læreplankontekst. Dette er ment for å lage et fyldigere bakteppe for analysen av LK06. I denne delen vil jeg også se på noen av særtrekkene ved LK06 og hva utdanningsreformen hadde som hensikt da den ble innført. Kapittel 5 er selve analysen av generell del, prinsipper for opplæringen og læringsplakaten og til slutt læreplanen for samfunnsfag. I dette kapittelet vil jeg også se hvordan utdanningsreformen og teksten LK06 har innvirkning og påvirkning på individnivå og strukturnivå. Kapittel 7 er oppsummering og avslutning der jeg vil trekke frem de viktigste funnene og trekke konklusjonen for oppgaven.

## 1.1 Problemstilling og formål

*Hvilken rolle spiller Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) i konstruksjonen av det utopiske Norge?*

Problemstillingen i denne oppgaven er konkret hvilke utopiske elementer som finnes i LK06 og hvilken betydning dette får for den videre utformingen av Norge. Ved å analysere de utopiske elementer som ligger i LK06 vil det være mulig å se skisseringer av et fremtidig samfunn. Et samfunn som dagens samfunn skal strekke seg etter og utvikle seg mot. I læreplanens natur ligger forventningen om at den skal realiseres, noe som dermed vil ha relativ effekt på individene i kraft av de kunnskaper og ferdigheter elevene besitter etter endt utdanning. Ulike utdanningsreformer og læreplaner sin vektning av dette vil medføre skille i denne relative effekten. Denne variasjonen vil da komme på bakgrunn av deres vektlegging av verdier, prinsipper og faginnhold. Jeg vil forsøke å se på LK06 med nye øyne på bakgrunn av den utopiske litteraturen og ideen om utopi. Jeg vil forsøke å bevege meg i grenselandet for hva som tradisjonelt har vært læreplananalyse, men også benytte meg av og støtte meg til nyere utopiteori som strekker dette begrepet. Jeg vil komme tilbake til dette senere i teorikapittelet om utopier, politisk og sosial teori.

---

Det jeg i oppgaven vil undersøke er i hvilken grad og i hvilket perspektiv LK06 kan anses som en oppskrift for individer i det norske samfunnet, hva dette samfunnet skal bestå av og hvordan dette samfunnet skisseres. Med oppskrift menes her en formel som beskriver kunnskaps- og ferdighetsmål samt verdier og prinsipper som legger grunnlag for undervisningen. Det betyr ikke nødvendigvis at resultatet blir nøyaktig som forventet. En elev trenger ikke dele eller besitte de verdiene som er formidlet gjennom undervisningen eller mestre alle de kompetansekravene læreplanen legger opp til ved endt skolegang. Individets autonomi spiller inn på to måter. Både lærernes mulighet til å velge ut og prioritere diverse fagstoff, men også elevens mulighet til bevisst eller ubevisst å velge å ta inn over seg og la seg påvirke av skolen, dens innhold og undervisningen.

Oppgaven har en opplagt utfordring, og denne utfordringen er knyttet til i hvilken grad det er sammenheng mellom de utopiske elementene jeg finner i LK06 og det Norge som kommer til å utvikle seg videre. Dette er en sammenheng det er vanskelig å si noe om med sikkerhet uten å foreta en empirisk analyse. Dette er en dokumentanalyse, men antyder at dersom det finnes noen utopiske elementer i LK06 vil dette skissere et Norge som enda ikke eksisterer. Det ligger altså en empirisk antydning her som ikke er begrunnet i oppgavens fremgangsmåte og metodikk. En kan dermed si at det implisitt ligger et mildt hypotetisk utgangspunkt i oppgaven. Hvilke mål er det samfunnet som helhet skal strebe etter og hvilken rolle spiller skolen, og da spesielt LK06, som styringsdokument inn i konstruksjonen av dette utopiske Norge? LK06 kan i en dobbeltforstand ansees som et sterkt normativt dokument (Ulstein 2006:110). Hvilke verdier, normer, kunnskaper og ferdigheter er det som skisseres og hvordan kommer disse til uttrykk? For at samfunnet skal kunne endre seg til det bedre må de idealene som ligger til grunn for samfunnsutviklingen fram. Idealene må fram for at disse skal kunne diskuteres og godkjennes som ønskelige idealer, eventuelt erstattes av bedre eller andre alternative utopiske elementer i fremtidens læreplaner.

### **1.1.1 Velferdsstaten**

Innholdet i læreplaner endres i forhold til ulike maktkonstellasjoner sin innflytelse i samfunnet og hvilke saker som er på dagsorden. Alle politiske bevegelser har utopiske elementer i den forstand at de forestiller seg, beskriver og inneholder syn på hva et godt

samfunn skal være for noe (Levitas og Sargisson 2003:16). Et aspekt ved det utopiske er den perfekte fordelingen av ansvar for egne liv og samfunnet som helhet, fordelt mellom individet og samfunnet generelt (Levitas og Sargisson 2003:14). Dette aspektet blir relevant for læreplanen med hensyn til at den både har en mer allmenn beskrivelse av verdiene og samfunnsskisseringene i den generelle delen, men også de helt konkrete kunnskaps- og ferdighetsmålene slik de er formulert i læreplanene til de ulike fagene. Læreplanreformene gjenspeiler de verdiene som samfunnet til enhver tid anser som viktigst (Cuban 1990). All politisk filosofi har elementer av fiksjon i seg. Fiksjon kan bare anses som et kjennetegn på utopisk skrivning dersom det på samme tid blir ansett som kjennetegn for all politisk teorisering (Davis 1981:17). I bakgrunnen for min problemstilling er det en antagelse om at velferdsstaten ligger som mål for samfunnsutviklingen, og dermed de verdiene som er implisitt i byggingen av denne. Siden denne har vært så viktig i konstruksjonen av utdanningssektoren vil det være spor av utopiske elementer i LK06 (Aasen 1999). I dette perspektivet vil de utopiske elementene tilknyttet vurderingene av verdier og prinsipper, som omfatter velferdsstaten, komme til uttrykk i læreplanen da den er formulert ut fra en bestemt politikk.

Begrepet velferdsstaten benyttes i to betydninger:

”[...] som en bred karakteristikk av demokratier med en utpreget blandingsøkonomi og en omfattende sosial rolle for staten, og i en mer avgrenset betydning som en karakteristikk av stater med nasjonalt omfattende offentlige ordninger for å trygge hele befolkningens sosiale, helsemessige og økonomiske sikkerhet, eventuelt også inkludert utdanning.” (Kuhnle 1997:285,286)

I dette kjernebegrepet ligger en *oppfatning og forventning om et offentlig, kollektivt ansvar for høy grad av sosial trygghet og sosial likhet i samfunnet*. Det ligger en grunnleggende trygghet i kraft av å være borger i og av landet. Alle skal ha rett til gode, lovbestemte sosiale ytelser på like vilkår (Kuhnle 2002:20,33). Det er konsensus om velferdsstatens eksistens, men spørsmål knyttet til hvor stort og omfattende dette ansvaret skal være og hvor mye omfordelende velferdsstaten skal være er kontinuerlige stridstema i det politiske liv (Kuhnle 2002:32-51). Velferdsstaten er et ideologisk fellesgods for liberale, konservative, sosialdemokratiske og sosialistiske partier. På tross av dette vil det antakelig alltid være en ideologisk og politisk uenighet om både velferdsstatens omfang og karakter, og hvordan velferdsstaten skal tolkes og forstås ideologisk. Velferdsstaten vil trolig kunne kritiseres fra ulike ideologiske ståsteder til enhver tid (Kuhnle 2002:23).

---

Velferdsstaten har en klar politisk komponent og politikk er en kamp om makt.

Definisjonsmessig er politikk ”den virksomheten innen et sosialt system (stater eller andre sammenslutninger og institusjoner) som innebærer at mål blir satt, prioriteringer ordnet, verdier fordelt og virkemidler valgt og anvendt”. (Østerud 1997:198,199). Ideologier defineres som:

” [...] politiske prinsipper og mål om samfunnsform, satt inn i en systematisk sammenheng og med et program for hvordan målene kan realiseres. En ideologi inneholder både et sett av mål og en samling av virkemidler. [...] Ordet ideologi har i dag fire ulike hovedbetydninger: 1. en målrettet og systematisk sammenheng i politiske standpunkter. 2. et utopisk program, kanskje verdt å strekke seg etter, men urealiserbart. 3. maskering av særinteresser. 4. livsfjernt tankespinn og upraktisk dogmatikk.” (Østerud 1997:91,92)

Politikken kan, i den grad den har bakgrunn i ideologier, altså ha et utopisk element eller en utopisk betydning. Argumentet er at velferdsstaten er en realisering av det utopiske som kan være basert i et ideologisk tankegods. De verdiene og prinsippene som er gyldige og som anses som viktige i det eksisterende samfunnet og velferdsstaten vil dermed være uttrykt i LK06. Årsaken til dette er at LK06 er et ledd i realiseringen av velferdsstaten og en viktig premissleverandør for videre utviklingen av, oppslutningen rundt og legitimeringen av den. Den politiske komponenten i velferdsstaten er tett knyttet til demokratiet, ulike demokratimodeller, gjennomslag for politiske synspunkter og oppslutning til velferdsstaten. Demokrati som begrep har mange elementer og mulige definisjoner og organiseringsformer: konkurransedemokrati, deltakerdemokrati, flertallsdemokrati, konstitusjonelt demokrati og diskursdemokrati. I konkurransedemokratiet er hovedideen at demokratiet utgjør et system med kamp om maktposisjoner i frie, åpne valg. Deltakerdemokratiet regnes derimot som et system der alle kan medvirke, direkte eller indirekte, i utformingen av de beslutninger som angår dem alle. Flertallsdemokrati bygger på ideen om at folkets eller majoritetens vilje kommer til uttrykk, og er retningsgivende for beslutningene. Konstitusjonelt demokrati anses på sin side som et system med flertallsstyre, men hvor flertallets handlefrihet er bundet og begrenset i en statsforfatning. Diskursdemokratimodellen derimot ses på som et system der deltakerne via rasjonell argumentasjon når frem til enighet om fellesskapets interesser og beslutninger (Rasch 2000:21,22). Skillene kan virke kunstige og grove, men har til hensikt å benyttes i og forenkle analyser (Rasch 2000:21,22). Demokratimodellene differensierer måten borgerne påvirker og har innflytelse på offentlig politikk. Disse demokratimodellene vil jeg benytte og komme nærmere inn på i min analyse av generell del og i de kunnskaps- og ferdighetsmålene som ligger i læreplanen for samfunnsfaget.

## 2. Metode

I denne oppgaven analyserer jeg et dokument som involverer styresmakter, styringsdokumenter, utopier, ideologier og individer i utdanningssystemet. Siden jeg opererer med metodiske begreper som skal klargjøre både et metodisk perspektiv og utgangspunkt vil jeg videre i dette kapittelet se på maktdimensjoner knyttet til utdanningsreformer og læreplaner, hvilket autoritativt aspekt som er tilknyttet læreplanene, bruken av et språk, forskjellige tolkningsnivåer, problematikk tilknyttet det å fortolke fortolkninger og begrepsbruk. Først i dette kapittelet vil jeg starte med å utdype hva det vil si å analysere en læreplan, og hvilke dimensjoner og aspekter dette vil innebære. Etter dette vil det være naturlig å gå nærmere inn på det diskursteoretiske perspektivet og den hermeneutiske fremgangsmåten jeg har vurdert som mest hensiktsmessig for oppgaven. Deretter vil jeg sette utdanningsreformer, læreplaner og ulike fortolkningsnivå i sammenheng. Her vil det også være hensiktsmessig å gå nærmere om hvilke fortolkningsnivå denne analysen vil inkludere. Helt til slutt i kapittelet vil jeg si noe om hva tidligere forskning på feltet har kommet fram til og hvem som har gitt viktige bidrag.

### 2.1 Metodisk fremgang

I tekstanalyse av utdanningspolitiske tekster handler analysen om å *skille tekstens ulike aspekt* fra hverandre og forsøke å *kartlegge hvilke rammer disse aspektene befinner seg innenfor*. Med aspekt menes her hvordan LK06 sine ulike bestanddeler fremstår separat hvilke kontekster de settes inn i, hvordan disse kontekstene tolkes og ikke minst hvordan de benyttes. Ulike dimensjoner eller aspekt vil kunne drive analysen inn på forskjellige nivåer og finne muligens parallelle eller motstridende sannhetsregimer. I en politisk prosess, som en læreplanreform er, vil en være konfrontert med ulike politiske tolkninger som kan sies å være fortolkninger av fortolkninger (Hovdenak 2006:74,75). Gjennom den pedagogiske diskursen kommer verdier og interesser til uttrykk og bak de ulike verdiene og interessene vil det stå samfunnsgrupper som vil kjempe om å få være premissleverandør for nettopp den diskursen (Hovdenak 2006:75). En læreplanreform som en utdanningspolitisk tekst vil representere ulike samfunnsgrupper siden den ikke er forfattet av en homogen gruppe, men vil ha fingeravtrykk i varierende grad av flere forskjellige instanser, offentlige institusjoner,

---

fagpersoner, utredninger, høringer og fagmiljøer. Hvilke stemmer, hvilke verdier og hvilke meninger som kommer til uttrykk er spørsmål om maktrelasjoner og maktposisjoner, altså politikk (Hovdenak 2006:75).

### **2.1.1 LK06 – en læreplan, flere kontekster**

LK06 som dokument fungerer på forskjellige nivåer tilknyttet ulike diskurser. LK06 er tilknyttet opplæringsloven, noe som gjør at en juridisk diskurs mulig. Samtidig kan en også si at den er tilknyttet en mer filosofisk diskurs, for eksempel generell del der ulike menneskelige aspekter skisseres. Denne delen av LK06 kan en si er totalt forskjellig fra den juridiske diskursen som er mulig i tilknytning til for eksempel Læringsplakaten. I dette metodekapittelet vil jeg si noe generelt om læreplanen og hva denne er. Dette er også en form for tolkning. Jeg komme nærmere inn på dette senere i metodekapittelet og analysen av LK06. LK06 representerer et felles dokument for både grunnskolen og den videregående opplæringen i Norge. Den generelle delen i LK06 har vært gjeldende læreplanene R94, læreplanverket for den videregående opplæringen, og L97, læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, og er nå overført uforandret til LK06 (Engelsen og Karseth 2007:405). Med læreplan menes tradisjonelt selve læreplandokumentet som et uttrykk for plan, intensjon og foreskriving, selv om det forekommer forskjeller nasjonalt og innenfor ulike fagtradisjoner (Gundem 2004:46). For å tilpasse oppgavens omfang til problemstillingen vil jeg begrense analysen til å gjelde den generelle delen av LK06, prinsippene for opplæring og læringsplakaten, og læreplanen for samfunnsfag både på grunnskole- og videregående nivå. Samfunnsfaget har mer enn andre fag fått oppgaven om å danne elevene og klargjøre de til det demokratiske prosjektet, selv om dette kan sees som skolens oppgave i sin helhet. På grunn av denne uklarheten rundt samfunnsfaget sin rolle råder det også uklarhet blant pedagoger og samfunnsdidaktikere om hvilket innhold som bør ligge i faget, og det råder stor uenighet i hvilke metoder som skal benyttes for å formidle dette innholdet. Det er enighet om at et uavklart mandat for samfunnsfaget er et problem, men hvordan dette skal løses i skolehverdagen er det stor uenighet om (Ochoa-Becker 1996, Seixas 2001, Solhaug 2006). Lars Løvlie, professor i pedagogisk filosofi, argumenterer for at en kobling mellom instrumentelle mål og nasjonale prøver representerer en kontroll over sluttmålene som igjen legger diskusjonen om skolens formål død (Løvlie 2005:275. LK06 sin formålsbeskrivelse

av samfunnsfaget og vektlegging av konkrete kunnskaps og ferdighetsmål kan tolkes som et forsøk på å klargjøre denne rollen.

”Begrep som demokrati, likestilling og likeverd, økologi/hensyn til naturen, opplæring til ansvarsbevisste samfunnsmedlemmer er sentralt i skolens formålsparagraf” (Solbrekke og Solhaug 2008:253). Sitatet viser sammenhengen mellom skolens innhold og de holdningene, verdiene og normene som skal overføres elevene gjennom undervisningen for at de skal kunne bidra positivt til samfunnet. En læreplan er en autoritativ tekst, og dette vil si at den har stor påvirkningskraft og status fordi den har stor evne til å forme menneskers liv (Ulstein 2006:107). Denne påvirkningskraften har flere aspekter, men kan i grove trekk sees ut fra dens forvaltningsnivå og fortolkningsnivå (Ulstein 2006:107). Dette fortolkningsnivået vil dermed si at teksten inneholder et potensial for endring avhengig av hvem, hvordan, hvorfor og når denne fortolkningen gjøres. For det første er LK06 et offentlig politisk dokument som legger sterke og relativt klare føringer for hvilke verdier, normer, ferdigheter og kunnskaper som skal formidles i utdanningssektoren. For det andre er læreplanen en forskrift for skolens organisering, prinsipper for undervisning, innhold og gjennomføring av undervisning. Skolen er altså pliktig til å gjennomføre den i en form. For det tredje skisserer læreplanen en oppskrift og rammer for dannelsen av elevenes verdensoppfatning, i den grad det innholdet som fremmes gjennom skolens organisering faktisk implementeres av elevene. Dette gjelder hvilke verdensoppfatninger som er representert, og i hvilken grad og hvordan elevene er eller blir i stand til å forme sin egen verdensoppfatning. Det omfatter hvordan de etter endt skolegang vil oppfatte, oppleve og tolke verden de er en del av og skal ta del i. Disse aspektene omhandler altså læreplanens legitimitet i et bredere perspektiv. På grunn av utviklingen i det senmoderne samfunnet og den økende pluraliseringen vil det være viktig å gå igjennom LK06 og se med nye øyne på hva det egentlig er som ligger forankret i det, både eksplisitt og implisitt. Dette betyr ikke at politisk makt til å definere er illegitimt, men det er et tankekors tilknyttet formuleringene av demokrati og opplæring til demokratiet. Det norske samfunnet gjennomgår en endring mot pluralisme som påvirker den politiske kulturen. Internt i Norge reises det spørsmål om politisk legitimitet, uavhengighet, etterrettelighet, prosedyrer og integritet. Dette er med på å rette fokus mot medborgerutdanning i skolen (Solbrekke og Solhaug 2008:253). I et utdanningssystem med så mange individer, individuell autonomi og valgmuligheter er det umulig å gi garantier. Verken for at det skjer en



---

fullstendig og total oppfyllelse av de kunnskaps- og ferdighetsmålene som handler om demokratideltakelse formulert i LK06, men heller ikke at det har vært en absolutt og fullstendig oppfyllelse av de læreplanmål som foregående reformer har foresatt i forhold til den elevmassen som tidligere har strømmet gjennom utdanningssystemet. Det er også betenkelig at så sterke føringer som legges på elevenes demokratideltakelse ikke i tilstrekkelig grad medfører muligheter for å påvirke den undervisningen og innholdet i skolen som elevene skal igjennom og utsettes for. Dermed får dette implikasjoner for den demokratiske definisjonslegitimiteten. En undersøkelse om skolen og demokratiopplæringen blant 9. klassinger basert på CIVIC-resultater foretatt i 2003 antyder at kunnskaper relatert til demokrati, ferdigheter og holdninger er gode, men at skolen ikke i tilstrekkelig grad trekker elevene med i formell demokratisk praksis i form av medvirkning i planleggingen, valg av arbeidsmetoder og vurdering (Fjeldstad og Mikkelsen 2003). Dette berører skolens begrunnelse, legitimering og mandat i samfunnet.

”Litt spissformulert kan en si skolen mislykkes i å kvalifisere mange barn og unge og ikke oppfyller deres demokratiske rett til utdanning. Alle har imidlertid, så å si uavhengig av diagnose, rett til å stemme, til å mene og til å øve innflytelse både i skolen og i samfunnet. Mangel på kvalifiserende utdanning marginaliserer elever fra deltakelse. Ironisk nok kan derfor manglende utdanning også fungere som et vern mot det offentlige mot kritikk fra mange av disse gruppene.” (Solhaug 2008:259)

Sitatet er relevant for oppgaven fordi det sier noe om viktigheten av demokratiutdanning for elevene og samfunnets krav til deltakelse, men som samtidig ikke er i stand til å gi en tilstrekkelig og fullgod utdanning til å gjøre nettopp dette. Dette problemet har videre to grove feil ved at elevene dermed ikke er i stand til å delta i utformingen av samfunnet, men i tillegg heller ikke er i stand til å kommunisere manglene ved undervisningen. Skolen klarer ikke i tilstrekkelig grad å gjøre elevene i stand til å delta i samfunnet og har dermed en svakhet i dobbelt forstand. Den hindrer elevene deltakelse i utformingen av samfunnet, men i tillegg også ved videreføringen og vern av en institusjon som systematisk marginaliserer deler av befolkningen.

Skarpenes (2004:21) argumenterer for at en læreplan i norsk sammenheng har tre funksjoner: den forteller mål og innhold, arbeidsmetoder og evalueringsformen. Læreplanene vil alltid ”konstruere elevene som mottakerobjekt” gjennom det innholdet de representerer, de metodene som anvises og de evalueringskriteriene som skisseres. Læreplanene er også et resultat av historiske prosesser, men er framtidsrettet. I den generelle delen av LK06 ligger

retningslinjer som gjelder generelt for landets grunnopplæring. Læringsplakaten i LK06 trekker opp viktige og mer konkrete prinsipper for virksomheten i grunnopplæringen. Denne er også et bindeledd mellom LK06 sin generelle del og de ulike læreplanene for fag (Ulstrup Engelsen 2006:16). Læreplanen kan anses som et statlig styringsdokument og målet for å benytte læreplanen som nettopp dette var å gi den norske elevmassen et likeverdig skoletilbud. De ulike fagplanenes råd og retningslinjer representerer en tolkning både av skolelovens mål og øvrige bestemmelser så vel som de retningslinjene og prinsippene som ligger i den generelle læreplanen og læringsplakaten (Ulstrup Engelsen 2006:19,20).

### 2.1.2 Et perspektiv og en metode

Utopi er et begrep som kan gi mange assosiasjoner og det er ikke nødvendigvis gitt hvilket meningsinnhold som legges i dette. Derfor blir operasjonaliseringen av begrepet utopi essensielt både for selve oppgaven, men også for oppgavens begrepsvaliditet.

Operasjonalisering i denne sammenhengen betyr å gi nøkkelbegreper et presist meningsinnhold og å dekomponere og avgrense fenomenet som er lagt til grunn for analysen (Johannesen, Tufte og Kristoffersen 2007:64). LK06 er et dokument som fungerer på mange ulike nivåer og hvilken fremgangsmåte som velges for denne dokumentanalysen er ikke likegyldig. Av disse grunnene er det derfor viktig først å klargjøre min egen forståelse av begrepene og dokumentet. For å gjøre dette skal jeg ta for meg selve begrepet utopi, tradisjonelle synspunkter og definisjoner. For å få til dette vil en kombinasjon av *diskursteoretisk perspektiv og en hermeneutisk fremgangsmåte* være hensiktsmessig for min oppgave. Et diskursteoretisk perspektiv knytter seg til hva som er analytisk relevant, både tekstuelt og kontekstuelt: Det er derfor knyttet til kjernebegreper som utopi, læreplan og maktdimensjoner. Dette kan være maktdimensjoner knyttet direkte til anvendelse av et språk og den makten som ligger i dette. Diskursteoretisk perspektiv vil være hensiktsmessig i tilknytning til meningsinnholdet som har vært tolket inn i begrepet utopi, hvordan det både har vært og hvordan det skal benyttes. Det vil også være tilknyttet hvordan LK06 sine ulike nivåer med en rekke tekstsjangre er knyttet til flere diskurser samtidig og mulige maktdimensjoner. Selv om ikke alle disse er like relevante for oppgavens problemstilling vil det være hensiktsmessig å bevisstgjøre seg disse. Min egen forståelse av både fenomenet utopi og LK06 som meningsbærer er ikke løsrevet fra den virkeligheten jeg virker innenfor og er en del av. Dette er en virkelighet som vil bære preg av egne verdier, meninger,

---

synspunkter og ikke minst av den utdannelsen jeg har som nyutdannet lærer. Dette vil nok mest av alt påvirket oppgavens problemstilling og utgangspunkt. I en forstand så kan det virke lettere naivt å påberope seg evnen til å stille seg utenfor sammenhengen og konteksten en undersøger som forsker. Det er derfor nødvendig med en utdyping. Hans Skjervheim (1977:1-2) argumenterer for at menneskelige relasjoner kan oppdeles i tre deler, med språket som forutsetning for en felles verden. Vi kan ta hensyn til det faktum at en person ytrer et innhold, hensyn til individet som ytrer uavhengig av dette innholdet og til slutt lytte til de lydene som personen produserer. Videre argumenterer han for at det ikke er snakk om den ene eller andre relasjonen, men en *kombinasjon av alle tre*. Dette resulterer i en prinsipiell ”tvetydighet”, og det er i dette det komplekse i vitenskapene ligger. Dette får virkninger for mitt prosjekt i den forstand at jeg skal dobbelttolke. For det første er LK06 et dokument som i seg selv er en skriftlig ytring. I tillegg er LK06 en tolkning av individene tilknyttet både utrednings- og formuleringsprosessen. I dette arbeidet er LK06 fortolket ut fra både hensikt med dokumentet og ut i fra de formuleringene som ligger i dokumentet eksplisitt. Det er med Skjervheim sine begreper en dobbel tvetydighet i dokumentet som en må være klar over ved en analyse av det, en fortolkning av fortolkninger. Jeg må forholde meg til et faktisk og fysisk dokument og de ytringene som foreligger der. Jeg må også ta hensyn til hensiktene som ligger bak ytringene og tolkningene av disse.

Disse elementene går på forholdet mellom individet som et faktum i den sosiale verden og det som individet i sin deltakelse og interaksjon objektiviserer. Poenget til Skjervheim er at vi som individer i denne verden, både som sosiale vesener og som rene objekter i denne verden i kraft av dette, allerede er deltagende i den. Vi kan ikke velge å ikke engasjere oss, bare velge hva vi vil engasjere oss i (Skjervheim 1974:10). Dersom en bare objektiviserer omverdenen, både individer og samfunnet, vil dette resultere i en fremmed verden. Den vil fremstå som deterministisk i den forstand at den følger ubrytelige ”naturlover”. I det å være deltaker så ligger det implisitt et påvirkningsaspekt da alt nettopp ikke avgjort på forhånd, men skal være med å påvirke hendelsenes løp (Skjervheim 1974:10). I henhold til dette vil det da også være slik for forskeren både som et deltakende individ som påvirker sin omverden, men også i kraft av hva han velger engasjere seg i. Det er her snakk om en synliggjøring av handlingsrommet. Selve bruken av diskursbegrepet er ikke uproblematisk.

Det bærer med seg en rekke tolkninger og forståelser av både hva som ligger i diskursanalyse og dens bruksområde (Neumann 2001). Definisjonen jeg vil benytte i denne oppgaven er:

”Diskursanalyser handler i stor grad om hvordan språket benyttes, hvilke meningsinnhold som tillegges språket og da ulike begreper og hvorfor det ene innholdet eller måte å snakke om et fenomen på foretrekkes framfor det andre, altså *begrepsmakt* og *definisjonsmakt*.” (Neumann 2001:18, egne uthevelser)

Dette stiller spørsmål om det i det hele tatt er mulig å benytte språket uten å bemektiggjøre seg av det på en eller annen måte. Altså om det er mulig å benytte et verdinøytralt språk og om det derfor ikke er snakk om begrepsmakt og definisjonsmakt grunnleggende ved å benytte seg av språk. I dette ligger en maktdimensjon. Som tidligere nevnt så er språket bindeleddet til en felles verden. Dersom en objektiviserer et annet individ så fratas dette individet sin frihet ved å gjøre det til ”*et faktum, en ting i verden*” (Skjervheim 1977:5). Poenget er at det allerede ved å benytte språket eksisterer en maktdimensjon som en må være bevisst over, og at tekstanalysen kun handler om et lite konsentrert og avgrenset område der hensikten er å si noe nytt om det bevisste og ubevisste meningsinnholdet. Min hensikt med denne oppgaven er å kunne si noe om LK06 og det ”*nettverk av meningspotensial*” som et skriftlig dokument kan inneholde (Neumann 2001:23). La meg enkelt eksemplifisere dette ved å benytte meg av to ord eller kategorier som vi er kjent med i dagligtale og innenfor utdanningsinstitusjoner, nemlig *lærer* og *elev*. Avhengig av *hvem* som benytter det og i hvilke sammenheng kan disse ordene representere et slikt nettverk av meningspotensial. Det kan representere et uproblematisk skille mellom bruker (elev) og ansatt (lærer) på en skole, men det kan også bety noe mer. Det kan være betegnelsen på maktkonstellasjoner mellom dem, referere til implisitte handlingsmønstre hos begge og representere en skjevhet i makt, innflytelse og påvirkning. Læreren er gjerne den kunnskapsrike som har fasiten, autoritet, kontroll og ansvar for hvilket innhold og hvilken metode en undervisningsøkt skal inneholde. Elevene kan oppleve en skolehverdag med klare forventninger og regler for atferden hvor de har liten eller ingen reell innflytelse på den undervisningen de skal ha, og der de forholder seg passive til den undervisningen som foregår i klasserommet. Det er derimot mulig å omdefinere dette innholdet og bryte den tradisjonelle betydningen av begrepene og dermed de implisitte føringene på maktforholdet mellom lærer og elev, der de er likeverdige parter (Freire og Shor 1987, Freire 1999). Dette eksempelet er relevant fordi i treningen av medborgerskap og demokratiske ferdigheter kan påvirkning av egen skolehverdag være nettopp det, men tunge føringar på atferd knyttet til begreper og roller kan vanskeliggjøre en

---

slik medvirkning. Dette går jeg nærmere inn på i analysen av generell del og kunnskaps- og ferdighetsmålene for samfunnsfag.

Hermeneutikk kan forstås som en metode for å bearbeide og lese et dokument, i dette tilfellet LK06. Hermeneutikk er en teori for teksttolkning (Ulstein 2006:108). Den har endret betydning gjennom tiden, men kan forstås som en gjentakende eller innlevende virksomhet. Den går fra en delforståelse, til en helhetsforståelse som igjen kan gi en bedre forståelse av dokumentets deler, ettersom denne utvikler seg gjennom dokumentanalysen. Dette vil si forskerens utgangspunkt og fordommer, og en forforståelse av at det som skal analyseres vil gi ny kunnskap og kjennskap av og om dokumentet. Et tolkningsperspektiv kan i prosessen gi ny forståelse som krever endring av utgangspunkt og opprinnelige problemstillinger. Dette kan i sin tur endre forskerens tidligere fordommer og forforståelse, og dermed lede til nye spørsmål som må besvares gjennom nye studier av dokumentet. Videre kan dette lede til ny vinkling og atter nye spørsmål som må besvares (Kjeldstadli 2007:122-124). Denne justeringen av helheten ut fra forståelsen av deltolkningen refereres også til som *den hermeneutiske sirkel* (Kaldal 2003:75). En slik helhetsanalyse vil kunne endre på det utgangspunktet forskeren starter på og en nøye gjennomgang av dokumentet vil kunne kreve endringer av de primære kategoriene som først var grunnlaget for analysen. I tillegg vil nye kategorier kunne komme til. Dermed vil en delanalyse kunne utdype den forståelsen som helhetsanalysen gir (Brekke 2006:26-36). Slik jeg tolker den hermeneutiske sirkel så vil det for meg bety å lese dokumentet gjentatte ganger der jeg pendler mellom enkeltdeler og totalforståelsen. Mitt ønske og målsetning er at et slikt fokus vil kunne gi ny og dypere forståelse av enten helheten eller spesifikke deler av LK06 (Hovdenak 2006:74).

LK06 er et dokument som med sine forskjellige sjangere og deler fungerer på flere plan, med ulike forventninger tilknyttet disse sjangrene. Et mulig problem jeg i rollen som tekstskaper står overfor mine egne fordommer, egen forforståelse, verdier, intensjoner, sosiale og kulturelle ramme i det dokumentet jeg analyserer og dermed finne ugyldige bekreftelser på det jeg har satt meg fore å finne (Brekke 2006:21). Som forsker og forfatter av denne oppgaven gjensker jeg mening i den teksten jeg analyserer, altså som teksttolker, og som tekstskaper er jeg del av en kontekst hvor begge rollene er like viktige (Brekke 2006:21).

LK06 som tekst har en egen indre sammenheng ved at den har en sammenhengende struktur og et samlende tema, men også en kontekst. Denne konteksten kan defineres som en språklig eller ikke-språklig sammenheng som teksten inngår i. Denne konteksten kan være kulturelt, sosialt betinget eller knyttet direkte til konkret kommunikasjonssituasjon og bidrar til å gi teksten mening (Brekke 2006:21). Det er hensiktsmessig å klargjøre valgte metoders styrker og ikke minst svakheter for nettopp å styrke oppgavens generelle troverdighet. Styrken ved å benytte valgte metode er at jeg på denne måten kan tolke LK06 innenfor et spesifikt felt og med et fokus. I denne oppgaven vil jeg benytte den hermeneutiske metoden ved, blant annet, å se på den konkrete begrepsbruken som er benyttet i kunnskaps- og ferdighetsmålene som benyttes i LK06. For meg er det også en måte å bevisstgjøre egne grep som teksttolker og metodiker, for hvilke roller og dimensjoner dette impliserer i et analytisk helhetsperspektiv. Svakheten ved å benytte denne metoden er at jeg ikke kan si noe om hvordan elevene og lærerne faktisk opplever sin skolehverdag ut fra den utopiske vinklingen jeg har valgt. Det kunne vært interessant ved en senere anledning å undersøke elevenes opplevelse av påvirkning på egen skolehverdag.

### 2.1.3 Utdanningsreformer, læreplaner og fortolkningsnivå

Pedagogen Goodlad m.fl. (1979) har skissert fem ulike læreplannivåer og varierer fra om det er ideene bak læreplanen eller det elevene faktisk sitter igjen med etter endt utdanning som vektlegges. Eksempler på disse kan være utgangspunkt i selve beslutnings- og kontrollprosessene forut for utformingene av nye læreplandokument, det kan være det idégrunnlaget som ligger til grunn for planens råd og retningslinjer eller hvordan læreplanen innvirker på selve skolehverdagen til elever og lærere. De fem nivåene er *ideenes* læreplan, den *formelle* læreplanen, den *oppfattede* læreplanen, den *operasjonaliserte* læreplanen og til slutt den *erfarte* læreplanen. Det første nivået representerer selve ideene som ligger bak, og i debatten om skolen, utdanning, undervisning og fag. De kan ha ideologisk eller filosofisk tilsnitt eller være basert på de forholdene som råder i næringsliv og arbeidsmarked. Hvilke ideer som får ønsket betydning fremfor andre varierer (Ulstrup Engelsen 2006:28). Skarpenes (2004:16,18) fremmer argumentet om at det ikke eksisterer noe bakenforliggende, men heller normative prinsipper og ”verdiordener” som benyttes for å rettferdiggjøre sine synspunkter i den sosiokulturelle konteksten. Det andre nivået, det formelle, er selve læreplandokumentet. Det tredje nivået, det oppfattede, handler om den tolkningen individer,

---

lærere og andre gjør av selve dokumentet, og hvordan de tolker de rådene og retningslinjene som ligger i den. Det fjerde nivået, det operasjonaliserte, handler om den opplæringen som skjer primært av elevene med læreplanen som ramme. Til slutt det femte nivået som hentyder til det elevene sitter igjen med etter opplæringen, altså deres erfaringer og opplevelser av og med læreplanen (Ulstrup Engelsens 2006:28). Min analyse av LK06 vil kombinere eller inkludere flere av disse nivåene. Siden dette ikke er noen empirisk oppgave, men dataene for analysen er teksten og dokumentet LK06 kan jeg ikke uttale meg om den erfarte læreplan som tar for seg elevenes erfaringer med LK06. Jeg kan uttale meg om oppskriften som ligger bak og en mulig forventet erfaring med læreplanen. Ideenes læreplan handler nettopp om de utopiske elementene jeg antar eksisterer i dokumentet, men dette får igjen betydning for den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen.

Ulike vinklinger til læreplanbegrepet kan beskrives som forskjellige virkeligheter som har et vidt spenn (Gundem 2004:127). Disse vil jeg kort forklare nå. Det *substansielle* går på læreplanens innhold, altså undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og vurdering. Det *sosiopolitiske* handler om den samfunnsmessige konteksten som læreplanen inngår i. Det vil si begrunnelsene for og den rettferdiggjøringen av målene som settes, lærestoffet som velges ut, hensikten med den utviklingen læreplanen gjennomgår og de endringene som gjøres med den. Det *teknisk-profesjonelle* handler om de menneskelige og materielle mulighetene og ressursene. Dette går på rammefaktorene som lærerrollen og selve lærerutdanningen. Dette aspektet knytter seg spesielt til læreplanen i praksis (Gundem 2004:127-129). I tilknytning til disse er det også hensiktsmessig å klargjøre hvilke *beslutningsnivå* som ulike læreplanavgjørelser spenner over og forholder seg til. Disse beslutningsnivåene er samfunnsmessige og går på de politiske aktørene og de mer overordnede mål og prinsipper, og omfatter så vel nasjonale, regionale og kommunale beslutningsnivå. Det *institusjonelle* nivået omfatter de enkelte opplæringsstedene eller skolene. Disse foretar tolkninger og vurderinger av den læreplanen som er vedtatt på politisk nivå og tar høyde for og hensyn til lokale behov. Dette vil igjen bli tolket av enkeltlærere og implementert på undervisningsnivå gjennom planlegging og gjennomføring av undervisningen (Gundem 2004:129,130). Alle disse virkelighetene jeg kort har skissert har implikasjoner. Dette betyr at læreplanen som et dokument dermed vil være aktivt på en rekke

nivåer samtidig, kreve tolkning og vurdering av flere instanser, institusjoner og enkeltpersoner. Den er uttrykk for en nasjonal politikk samtidig som den åpner for lokale variasjoner ut fra den fortolkningsmuligheten som foreligger og påkreves. Dette er relevant for min oppgave fordi LK06 legger opp til desentralisering eller tilretteleggelse tilknyttet lokale behov og variasjoner samtidig som den har nasjonale føringer.

## 2.2 Foreliggende forskning

Så vidt jeg kjenner til har ikke kombinasjonen av utopier og utdanningsreformer tidligere blitt gjort eller vært skrevet mye om. Innenfor utopisk forskning har Werner Christie Mathisen ved institutt for statsvitenskap ved Universitetet i Oslo arbeidet mye med temaet. I sitt bidrag til boken *Utopian Studies* (2001), artiklene ”Green Utopianism and the Greening of Science and Higher Education” (2006) og ”Utopier – noe for statsvitere?” (2006) tar han for seg grønne utopier og deres relevans, om utopiers relevans, bruksområde, anvendelse og relativt minimale plass i politisk og samfunnsvitenskapelig teori. Werner Christie Mathisen har argumentert for at det å benytte utopiperspektivet har livets rett, og at det å benytte utopi som analyseredskap kan være hensiktsmessig i samfunnsforskning. Jeg vil med denne oppgaven slutte meg til dette synspunktet. Trude Diesen Sundberg leverte i 2005 masteroppgaven ”*Er de politiske utopiers tid forbi? Om eksistensen av politiske utopier i Attac Frankrike og Norge*”, ved institutt for statsvitenskap ved Universitetet i Oslo. Analyser og sammenlikninger av ulike utdanningsreformer og analyser av LK06 er det derimot vært nedlagt betydelig arbeid i, og å liste opp alle innenfor temaet er dessverre en umulighet. Noen få utvalgte må likevel nevnes. Britt Ulstrup Engelsen har i *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor* (2006) og *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* (2008) både skrevet om å sette LK06 ut i praksis, intensjoner bak denne og foretatt en evaluering av nettopp LK06 og praktiske problemer tilknyttet denne. Ove Skarpenes avla i 2004 doktorgradsavhandlingen ”*Kunnskapens legitimering: fag og læreplaner i videregående skole*” som er en komparativ analyse av både fag og læreplaner. Kirsten Sivesind avla i 2008 doktorgradsavhandlingen ”*Reformulating reform: curriculum history revisited*” omhandlende læreplaners historiske utvikling.



---

### 3. Utopiteori

Det er skrevet mange tekster om gode, perfekte, utopiske og ideelle samfunn tilstrekkelig til å fylle hele bibliotek. Atlantis, Shangri-La og El Dorado er eksempler på slike, og er nok også kjent for de fleste. Hensikten med min teoridel er å gi en idéhistorisk gjennomgang av begrepet, og å forsøke å finne meningsfulle definisjoner og dimensjoner som jeg kan benytte i forbindelse med analysen av LK06. Utopibegrepet er flerfoldig og varierer mellom snevre definisjoner som fokuserer på det uoppnåelige og mer vide, nye definisjoner der utopi inneholder mer, og består av mer enn litterære utopier der det perfekte samfunnet beskrives. Jeg vil blant annet ta for meg og støtte meg til Krishan Kumar (1991) sin bok *Utopianism* som er et sentralt bidrag i utopiteorien. Han både gjennomgår opprinnelsen av begrepet utopi og drøfter det opp mot andre skildringer av idealsamfunn, redefinerer det og ser på gyldigheten av begrepet. Jeg vil også støtte meg til nye definisjoner og synsvinkler i forhold til utopier representert av blant andre J. C. Davis (1981), Ruth Levitas (2001) og postmodernisten Lucy Sargisson (1996) nettopp fordi de fjerner seg fra og kritiserer både Kumar og Davis sitt syn på og definisjoner av utopier. Den menneskelige friheten er viktig i mange utopier. Jeg vil derfor gå nærmere inn på frihetsaspektet spesielt. I tilknytningen til frihetsaspektet vil jeg støtte meg til blant andre Erich Fromm og Pablo Freire. Først i dette kapittelet vil jeg starte med en redegjørelse for hvorfor benytte utopi som analyseredskap. Deretter vil jeg se på hvordan begrepet utopi tradisjonelt har vært definert og tolket i tillegg til å se på opphavet til sjangeren ved Thomas More. Denne gjennomgangen vil også forsøke å nyansere forholdet mellom utopier og andre beskrivelser av ideelle samfunn. Her vil jeg benytte både Kumar og Davis. Deretter vil jeg se på nyere tolkninger av utopi og hvordan den nye forståelsen av begrepet skiller seg fra den tradisjonelle forståelsen, og hvilke eventuelle gevinster dette gir. Her vil jeg benytte meg av Levitas og Sargisson. Etter dette vil jeg benytte Karl Mannheim for å nyansere forholdet mellom politisk og sosial teori og utopi.

Bruken av utopier og utopilitteratur som analyseredskap og fundament kan være hensiktsmessig av flere årsaker. Mathisen (2006:420-424) argumenterer for seks forskjellige bruksområder og alternativer til den tradisjonelle samfunnsvitenskapelige og politiske teorien. Først så representerer utopier et *alternativ til tradisjonell akademisk politisk teori*.

For det andre kan utopier representere en form for *formulering og formidling* av politiske ideer. For det tredje vil en utopi kunne si noe om det samfunnet den er *konstruert innenfor*, altså kontekstualisering av samfunnet. For det fjerde kan utopier gi en *kritisk distanse* fra den rådende samfunnstilstanden og organiseringen gjennom å formulere alternative og muligens ønskelige måter å organisere samfunnet på. Disse fire punktene er også svært sentrale for Kumar (1991). Utopien kan belyse fundamentale skyggesider eller skjevheter ved samfunnet den speiler. Til slutt kan utopier benyttes til å avsløre ulike maktaspekter som er tilknyttet til forskjellige politiske fenomener.

### 3.1 Tradisjonelle utopier – enkle forklaringer

Den terminologiske opprinnelsen av utopi kommer fra gresk og er en kombinasjon av *topos* som betyr ”sted” og *forstavelesene* *ou* som betyr ”nei” eller ”ikke”, mens *eu* betyr ”ideell” eller ”god” (Mathisen 2006:421). Begrepet utopi har mange ulike definisjoner og svært forskjellig innhold. Utopi kan defineres som: ”ugjennomførlig forestilling om forbedring av samfunnet, ideal som ikke kan virkeliggjøres, uoppnåelig ønskedrøm; fantasifoster” (Berulfsen og Gundersen 2000:470). Dette representerer sannsynligvis den tradisjonelle måten å tenke på når vi hører uttrykket utopi. Slår en opp begrepet i ulike ordbøker er definisjonene som finnes der i samsvar med definisjonen til Berulfsen og Gundersen (Sargisson 1996:1). Det er det *uoppnåelige* og det *ikke gjennomførbare* som vektlegges i denne definisjonen. Dimensjonene som omhandler ideal og ønskedrømmer trekkes fram. Slik som utopi her defineres frarøves begrepet både en betydning og en praktisk relevans. En annen og alternativ definisjon kan være: “[...] utopier er framstillinger av et godt eller fullkomment samfunn, eller den form for samfunn et individ eller en gruppe higer eller streber etter” (sitert i Mathisen 2006:421). En vanlig og veldig enkel definisjon av utopi kan rett og slett være ”man`s dreams of a better world” (Davis 1981:12). Disse forskjellige definisjonene av utopi som nå er nevnt er satt opp som et bakteppe for diskusjonen rundt og definisjonen av utopi som vil følge.

---

### 3.1.1 More sitt “*Utopia*”

Selve begrepet utopi har sin opprinnelse i Thomas More sin klassiske tekst *Utopia* fra 1516. Verket er en litterær utopi og beskriver et perfekt samfunn. *Utopia* markerte på mange måter et nytt felt med en tilsynelatende kontinuitet i formen, nemlig utopisk litteratur (Kumar 1991:26). Her ble det fiktive samfunnet som ble beskrevet benyttet som en sterk kritikk av More sin egen samtid, men beskrev også hvordan det ideelle samfunnet skulle være (Kumar 1991:1,2). Hovedpoenget var at det ikke var individuelle forklaringer som ble benyttet på samfunnets generelle problemer, men strukturelle årsaker til at samfunnet ikke var perfekt. Derfor var det omfattende strukturelle endringer som måtte gjøres for å bøte på dette (More 2003: 22,23). Litterære utopier er gjerne *reisebeskrivelser* som i sin fremstilling skal være troverdige, overbevisende fortellinger om samfunn i sin helhet (Sundberg 2005:15). More har i ettertid blitt sterkt kritisert fra flere hold og på flere punkter, blant annet for å ha lagt det esketiske og sterkt paternalske klosterlivet til grunn for det perfekte samfunnet, noe som i dag tvilsomt vil kvalifisere til et idealsamfunn (Sargisson 1996:24,25).

### 3.1.2 Kumar om utopi som fiksjon

”Utopia is nowhere (outopia) and it is also somewhere good (eutopia)” (Kumar 1991:1). Kumar legger også vekt på utopiens dobbelbetydning i sin litterære form, det er både et ”ikke-sted” og et ”godt-sted”. Utopiens verdi ligger, ifølge Kumar, i dens forhold til en mulig fremtid og ikke til dens forhold til dagens praksis (Kumar 1991:3). Dette er en snever definisjon av utopibegrepet og knyttet det opp mot de litterære utopiene. For utopier er den narrative fiksjonen dets definerende trekk og alle utopier er per definisjon fiksjon som beskriver det gode samfunn (Kumar 1991:25,27). Det er den fortellende formen til de litterære utopiene som skiller dem fra andre verk som omhandler gode samfunn. Utopier har det definerende trekket at de er fortellende fiksjon, reiseberetninger der det gode samfunnet er temaet (Kumar 1991:28,29). Utopien kan sies å ha fire bestanddeler: ønske, et format, harmoni og håp. Disse elementene er i seg selv ikke nok fordi utopiene har sin egen oppfinnsomhet som strekker seg forbi disse enkeltelementene og gir en rekke muligheter for menneskelige forhold (Kumar 1991:19). Jeg vil hevde at tre av disse fire er nært knyttet: ønsket om en forbedring av situasjonen slik den fortoner seg nå, på bakgrunn i innsikten av at det rådende ikke er optimalt eller ønskelig. Formatet knytter seg i den sammenhengen til

utopienes litterære form, og siden dette ble definert som et definisjonstrekk er dette det minst brukbare. Skulle dette elementet kunne fått noe betydning for videre analyse skulle det vært gjort en inngående komparativ formanalyse av ett sett med utdanningsreformer og læreplaner, men det vil ligge utenfor denne oppgaven. Selv om dette ikke er gjort i denne oppgaven vil jeg likevel si at det er visse grove likhetstrekk i læreplaner. *Harmoni og håp* vil jeg påstå er de to elementene som er nærmest knyttet sammen. Håpet om at det ideelle samfunnet som ligger i fremtiden vil kunne gi harmoni slik de har vært tilknyttet den tradisjonelle utopitradisjonen. I tillegg til de litterære utopiene beskriver han også samfunnsteoretiske og praktiske utopier (Kumar 1991:27-29,71). Selv om da den litterære utopien er definisjonen på utopi, ifølge Kumar, er det ikke uvanlig å nevne teoretikere som for eksempel Marx og Rousseau i sammenheng med utopier. En årsak til dette kan være at de anses som fiksjon, men ikke den fantasifulle fiksjonen som er tilhørende litterære utopier. Alle uttrykk for sosial og politisk teori kan være fiksjon, de er ikke fiksjoner av samme typen. Sammen med differensieringen i typen fiksjon er det, for Kumar, et sentralt poeng å se på forskjellen mellom utopisk teori, i form av utopisk litteratur, og andre former for sosial teori (Kumar 1991:28). En betydelig forskjell mellom disse er antagelser om menneskets grunnleggende natur. For sosial teori generelt er menneskelig sosial orden en konstant kamp mot egoisme og ferden inn mot anarki. Mennesket vil nemlig alltid søke vekk fra lover og institusjonelle normer, selv om dette skulle være i strid med deres egeninteresse. Den utopiske sosiale teorien avviser disse antagelsene om menneskets natur. Det som også er felles for denne utopiteorien er det positive synet om at det ikke finnes noen fundamentale sperringer eller hinder for å oppnå menneskelig perfeksjon på jorden (Kumar 1991:29). I tillegg til denne forskjellen, som ikke alltid er like klar eller enkel, er en fundamental forskjell i deres modeller for sosial analyse. Kumar argumenterer for at en gjennom abstrakte skjema fra konvensjonell sosial og politisk teori blir fortalt at det gode samfunnet vil følge som resultat av en gjennomføring av relevante generelle prinsipper (Kumar 1991:31). I motsetning til utopier som viser hvordan det gode samfunnet er i praksis, angivelig som et resultat av bestemte generelle prinsipper for sosialorganisering. Dette knytter seg til hans definisjon av utopier som fiksjon.

---

### 3.1.3 Davis: tre veier til det bedre

Tidligere i kapittelet har jeg vist at i sin enkleste form kan altså utopier gjerne defineres som menneskets drøm om noe ”bedre”. Problemene tilknyttet dette er nettopp at hva som er bedre er individuelt, men samtidig trengs det en felles standard eller utgangspunkt for å kunne bedømme hva som ligger i ”bedre” (Davis 1981:12,13). Davis (1981:13) gir tre mulige karakteristikk av hva dette ”bedre” kan inneholde. Det kan være en passiv eller flyktig drøm som skal gi mentalt tilflukt i en lite attraktiv hverdag. Det kan være en ironisk refleksjon over tingenes tilstand slik de forekommer og trekke fram det avskyelige i status quo. Eller det kan være en blåkopi for handling og representere en modell for hva som burde erstatte det eksisterende. Det umiddelbare spørsmålet som da reiser seg er om alle de idealene som representerer et brudd på status quo dermed er å regne som utopier eller om utopiene har elementer som skiller dem. Davis argumenterer for to hensyn som kan besvare disse. For det først er utopi kun et av mange program som representerer et idealsamfunn. For det andre er det flere aspekter ved utopiene som er bundet opp i det perfekte, men som samtidig unnslipper det subjektive elementet. Dette er det totale ved den tenkte endringen, samfunnets som begrenset og til slutt det nyetablerte sin orden eller stabilitet (Davis 1981:18,19). Videre argumenterer Davis for at alle idealsamfunn, for eksempel Atlantis, Shangri-La og El Dorado, på en eller annen måte svarer på et sett av kollektive problemer og det er i måten utopiene møter disse problemene på som skiller de fra andre typer idealsamfunn. Han identifiserer disse problemene til å være firedelt. Det første går på kvantitativ mangel i sammenheng mellom produksjon og behov. Individene vil ha mer enn det som kan produseres. Det andre er en kvalitativ mangel på sammenheng på det som faktisk produseres og ønskene. Individene vil tilfredsstilles bedre. Det tredje går på den skjeve fordelingen av materielle goder eller det som oppleves som skjev fordeling av materielle goder. Fjerde og siste problem er opplevelsen av skjevhet i sosiale goder som makt og prestisje, for å nevne to (Davis 1981:19). Svaret på disse problemene er at utopiene aksepterer menneskets gjenstridige natur og går ut fra at mennesket er syndefullt (Davis 1981:36). I motsetning til andre idealsamfunn tar utopiene høyde for menneskets natur og at disse kan føre til samfunnskonflikter. De går derfor inn for å organisere og kontrollere samfunnet og dets institusjoner på en slik måte at de demmer opp for de effekt som kommer av problemene som er skissert (Davis 1981:36-39). Det som dermed blir hovedkarakteristikkene av utopi er, ifølge Davis, totalitet, orden og perfeksjon. Disse henger

så tett sammen at de kan gi inntrykk av å være samme fenomen (Davis 1981:38). I så måte kan Davis her fremstå som en strukturalist der det er organiseringen av samfunnet og institusjoner, som tar høyde for menneskets mangelfulle natur, som forutsetter det utopiske samfunnet og som dermed skaper det utopiske samfunn. Utopiene representerer én perfekt løsning for hvordan samfunnet skal organiseres på én perfekt måte.

Et viktig aspekt for meg å posisjonere meg i forhold til er det strukturelle perspektivet: i hvilken grad gode mennesker i et ideelt samfunn er et resultat av samfunnsstrukturen eller omvendt; at et godt samfunn er et resultat av gode individer som utgjør det. Slik skiller ikke utopiene seg i betydelig grad ut fra annen politisk og sosial teori som analyserer samme problemstilling. Utopienes særmerke er da gjerne at de er fiksjon og beskrivelser av idealsamfunn og hvordan de fungerer i praksis. Utopiene påpeker elementer som kan føre til sosiale problemer og retter direkte tiltak mot disse potensielle problemer i samfunnsorganiseringen. De elementene som representerer problemene i dagens samfunn blir på denne måten nøytralisert. Det ideelle samfunnet er dermed et resultat av bestemte og generelle prinsipper for sosial organisering.

### *3.2 De moderne utopiene – et nyansert bilde*

Utopiteoretikerne Levitas og Sargisson stiller seg kritisk til både måten å definere utopier på og hvordan utopier analyseres. De er kritisk til en snever tolkning av begrepet som dermed utelukker nyere samfunnsvitenskapelige tradisjoner. I tillegg stiller de seg kritiske til den komparative analysemetoden til både Kumar og Davis foretar og enten definerer utopier kun ut fra deres form eller innhold. I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å gi et mer nyansert bilde av utopibegrepet og hvilket innhold det har i nyere samfunnsvitenskapelig forskning, og hvilket lys dette kan kaste på analysen av LK06. Der Kumar og Davis fokuserer på det målorienterte, statiske og endelige ved utopier forsøker Levitas og den post-strukturelle teoretikeren Sargisson å analysere og benytte prosessen mot noe bedre som ligger i utopiene.

Utopier blir anklaget for å være totalitære (Levitas 2001:32), og utopikritikere kan i stor grad sies å kritisere nettopp den totalitære dimensjonen i utopiene. Den tradisjonelle kritikken er

---

som oftest forankret i troen på utopier kun kan oppnås og realiseres gjennom voldsbruk og opprettholdes ved undertrykkelse. Utopier må ikke nødvendigvis være eller fremme det totalitære (Davis 2001). Utopiene blir tilskrevet elementer av både perfektjon som blir avfeid som umulig, og påbudet om ensartethet for utopiens innbyggere blir avvist som umoralsk. Denne kritikken avvises på bakgrunn av at utopiene ikke hevder å være perfekte, men bare er betydelig bedre enn dagens samfunn (Levitas 2001:31,32). Det betyr imidlertid ikke at utopiteoretikere ikke er klar over eventuelle negative effekter og dimensjoner ved utopiene (Sundberg 2005:9,14). Det relativt snevre synet på utopier og dens bruksområde er omdiskutert. I henhold til Levitas er det to tradisjonelle synspunkt på utopi “a totalitarian political project or a literary genre of fiction about perfect society” (Levitas 2001:27). Denne definisjonen ligger tett opptil den definisjonen vi finner hos Kumar (1991). Det finnes også en annen mulig og videre definisjon og synspunkt på utopi som “the expression of the desire for a better way of being” (Levitas 2001:27). Denne definisjonen kan vi si stiller seg i andre enden av skalaen for utopidefinisjoner. Hensikten med å benytte en slik vid definisjon av utopibegrepet er å kunne benytte den analytisk. Den muliggjør det å se på utopiske aspekter ved kulturelle former heller enn å kun klassifisere i utopi eller ikke-utopi (Levitas 2001:27). Tre grunner til å studere utopier eller utopiske elementer kan dermed være: å vise mangler ved samtiden, å være en motmodell til samfunnet ved enten det sosiale eller politiske systemet eller utopiens innhold, og til slutt den effekten den har på samfunnet (Levitas 2001:26). Det er den siste grunnen som er mest relevant for denne oppgaven. Jeg ønsker å si noe om hvordan utopien påvirker samfunnet gjennom LK06. Grunner til å studere utopier er ikke det samme som funksjoner knyttet til utopier og Levitas argumenterer for at det finnes tre funksjoner. Disse er: kompensasjon, kritikk og endring der de siste anses som de sterkeste og viktigste (Levitas 2001:28). Kritikken kan artikulere et syn om at det eksisterende samfunnet ikke er tilfredsstillende og dermed inspirere til endring. Disse funksjonene til Levitas går i stor grad sammen med de funksjonene som både Kumar og Mathisen beskriver.

### **3.2.1 Utopi som prosess**

Hovedpoenget til Levitas er imidlertid at utopiene har beveget seg vekk fra å være framstillinger av idealsamfunn til å bli prosesser, noe som kan få konsekvenser for bruken av utopier som analyseredskap. Levitas argumenterer for at dette henger sammen med det postmoderne samfunnet sin anti-fundamentalitet. Noe som igjen rokker ved den tradisjonelle

tolkningen av utopier som beskriver absolutte etiske og moralske standarder. Den økende pluraliseringen av samfunnet på bakgrunn av postmodernismen får dermed stor effekt på utopienes funksjon (Levitas 2001:31-35). Postmodernitet er et sammensatt begrep, men professor i idéhistorie Espen Schaanning, gir det fem karaktertrekk. Det representerer en motreaksjon på moderniteten og er en oppløsning av: Troen på sannheten og metoden. Troen på siste-instanser. Troen på avsløringsstrategien. Troen på fremskrittet og til slutt troen på friheten (Schaanning 2000:15-22). Med bakgrunn i denne oppløsningen av troen på sannheter kan vi tolke postmoderniteten som, og kjennetegnet ved flere parallelle sannheter, og ikke én sannhet. Postmodernitet definerer Levitas som:

”a structural change in the nature of the society we live in, or a broad cultural, political and theoretical condition which results from this change, or a narrower artistic og aestetich movement more properly termed `postmodernism` or any combination of these.” (Levitas 2001:32)

I denne postmoderniteten knytter Levitas også de epistemiske og moralske konsekvensene som ligger implisitt i denne antifundamentalismen. Dermed blir utopienes påstand om at et samfunn eller en samfunnsform er bedre enn et annet underminert (Levitas 2001:34). Ut fra dette synspunktet blir det vanskelig å rette noe vitenskapelig krav om å representere en sannhet på et uavhengig grunnlag. I dette synet på det postmoderne samfunnet, og de konsekvensene dette får for utopien, får Levitas støtte hos en annen teoretiker, den tyske sosiologen Jürgen Habermas. Ifølge Habermas kan en ikke lenger si noe definitivt om utopienes natur, bare om den kommunikative prosessen for å forhandle om den. I lys av dette er de eneste mulige utopiene enten kommunikative eller prosessorientert (Levitas 2001:37). Et eksempel på en slik prosess blir dermed Habermas sine tanker om det deliberative demokratiet og deliberasjon som metode. I det postmoderne samfunnet er det ikke lenger er mulig å si noe om utopienes natur ut fra Levitas sin argumentasjon (Levitas 2001:37). Da blir spørsmålet hvordan en da kan benytte utopien som analyseredskap. I lys av det pluralistiske postmoderne samfunnet har teoriseringen av, om og med utopier balansert mellom et uttrykk og en instrumentell tilnærming. Det er en sammenløping mellom neo-Marxisme, kritisk teori, postmodernisme og feminisme i hvordan de tenker om utopier på ulike måter: som sterke ønsker, fokuset på prosess fremfor innhold, og hvordan teksten *fungerer* framfor hva den *betyr* (Levitas 2001:38).



---

Sargisson (1996) kritiserer tradisjonell utopiteori og dens teoretikere for deres utilstrekkelige analyser, hvor utopienes form og innhold har vært deres hovedfokus. De tradisjonelle måtene å definere utopier på er utilstrekkelige og unødvendig snevre, da de ekskluderer mye av de feministiske utopiene. Denne kritikken har utgangspunkt i et feministiske perspektiv som også er utgangspunktet for hennes utopianalyser. Feminismen er både en bevegelse, og en teori (Eduards 1997:57), og hovedfunksjonen til feministisk utopisk tenkning er kritikk av et patriarkalsk samfunn (Sargisson 1996:27). Et element i denne kritikken er et problem med fremgangsmåten benyttet i politisk teori. Politisk teori har, i følge Sargisson, tradisjonelt vært heftet ved klassifiseringssystem og skjema for å forstå verden. Disse skjemaene og klassifiseringene kan være kunstige (Sargisson 1996:14). Som hun spesifiserer og legger til grunn for sin artikkel og argumentasjon:

”approach`is an important concept within the confines of this book: the nature of the approach taken towards an idea or phenomenon affects the eventual product of conceptualization – the concept (as conceptualized).” (Sargisson 1996:10)

Dette er altså et metodologisk element. Sargisson (1996:13) argumenterer for at den klassiske forståelsen av utopi er for snever: og at den bare representerer en av flere mulige manifestasjoner av utopi. Tradisjonelt har utopiene hatt tre aspekter: innhold, form og funksjon. To av disse, innhold og form, er ifølge Sargisson (1996) utilstrekkelige i dagens pluralistiske samfunn. Hensikten med denne argumentasjonsrekken er klar: ved bruken av en snever definisjon av utopi vil ikke nye sosiale bevegelser kunne falle inn under definisjonen. Prosjektet med å kategorisere og forstå verden vil da bli vanskeligere (Sargisson 1996:14). Dette står i motsetning til Kumar sitt syn på utopier hvor han argumenterer for at sosiale bevegelser tradisjonelt ikke har vært sentralt for utopier (Kumar 1991:101).

### **3.2.2 Struktur vs. antistruktur**

Utopienes tradisjonelle innhold gir en måte å analysere og benytte utopiene. Det har også vært vanlig å skille utopier fra andre typer idealsamfunn, slik både Kumar og Davis har gått fram i sine analyser av utopier. Davis trekker frem menneskets syndefulle natur i sin analyse av utopiene. Denne naturen tar hensyn til, og forbehold om, syndefull natur og utvikler et samfunnssystem som takler denne. Sargisson argumenterer for at Davis idealiserer utopier og organiseringen (Sargisson 1996:15,16). I henhold til Davis er altså utopier strukturalistiske. Sargisson kritiserer også andre aspekter ved Davis sin utopianalyse. For Davis er utopier

politiske, mens andre former for idealsamfunn ikke er det. Davis sine utopier er både endelige og statiske ved at de representerer én riktig organisering og én riktig løsning. De er også politiske i den forstand av begrepet av å være institusjonelle og byråkratiske (Sargisson 1996:16). Dette synet kritiserer Sargisson da utopier er mye mer *dynamiske* enn dette ved at de mer representerer et håp for en annen og bedre måte å leve på (Sargisson 1996:19-37). Davis definisjon av politikk er også utilstrekkelig fra Sargisson sitt synspunkt. Hun definerer politikk ut fra feministisk analyser som:

”read in terms of the distribution of power, be it power structures in a society that may affect the distribution of wealth and resources, or power relations between and within different groups and classes or between states.” (Sargisson 1996:17)

Det perfekte og jakten og streben etter det, slik utopiene tradisjonelt har blitt tolket, representerer for Sargisson noe dødt og er en død for *fremgang, utvikling og prosesser*. På det tidspunktet det perfekte oppnås stopper hele endringsprosessen opp, dermed er ikke det viktigste ved utopiene det perfekte (Sargisson 1996:37).

### 3.2.3 Ja takk, begge deler

I de moderne utopiteoretikernes syn er denne måten å analysere og benytte utopier på lite anvendelige i dagens pluralistiske samfunn. Det er ikke mulig å si hvordan samfunnet kan organiseres på den ene perfekte, ideelle måten fordi individenes preferanser for det perfekte er ulikt og utopien irrelevant. Dermed kan ikke den utopiske organiseringen og løsningen være det mest sentrale trekket i moderne utopianalyser og utopiteori. Det disse utopiteoretikerne dermed trekker fram er det kritiske aspektet, endringsaspektet og den tilhørende prosessen. De trekker fram utopienes kritiske funksjon opp mot dagens samfunn og hvordan dette kan iverksette en endringsprosess. På bakgrunn av det pluralistiske samfunnet er prosessen for å komme fram til hva som er et bedre samfunn det som dermed er det essensielle trekket ved utopien. Utdanning og undervisning kan i dette perspektivet anses som en prosess. I den forstand at de er med på å forme og påvirke individers holdninger, verdier, prinsipper samt deres kunnskaper og ferdigheter. Dette er igjen med på å forme samfunnet da individene setter sine merker på samfunnet de er del av. De utopiske elementene eller karaktertrekkene som jeg mener er hensiktsmessige å benytte videre i analysen er tatt fra både den tradisjonelle utopitradisjonen og den moderne tradisjonen. På grunn av at LK06 er så sammensatt og i seg selv inneholder så mange forskjellige deler,

---

diskurser og nivåer mener jeg det vil være mulig å dekke flere dimensjoner i LK06 ved å benytte flere aspekter ved utopibegrepet. Da vil jeg få med det beste fra begge verdenene og dette kan gi analysen en ekstra dybde. Jeg vil derfor trekke fram *ønsket eller håpet* om noe bedre, et bedre samfunn eller hverdag som motivasjon for endring. Der den tradisjonelle utopitradisjonen vektlegger én løsning og én organisering vil jeg trekke frem dette da det representerer et *strukturellistisk perspektiv*. Fra den moderne utopitradisjonen vil jeg trekke frem fokuset på *prosessen for endringen*. Det er disse elementene som jeg anser å være hensiktsmessige ved utopibegrepet for den kommende læreplananalysen.

### 3.3 Utopier i sosial og politisk teori

Teoretikerne presentert i delene fra 3.1 til 3.2.2 deler seg opp i to grupper: tradisjonell utopiteori og moderne utopiteori. I de neste avsnittene skal jeg forsøke å gå enda dypere inn i forholdet mellom politisk og sosial teori i forhold til utopiteori. Mitt ønske er å forsøke å nyansere dette forholdet mellom ideologi og utopi, men også forholdet mellom sosial og politisk teori, ideologi og utopi.

Demokratiteoretikeren John Locke ansees gjerne som en klassiker i politisk og sosial filosofi, og han har gjennom sine verk satt spor i teorier om demokratiets og statens utvikling og maktgrunnlag (Malnes og Midgaard 2003:89, Svensson 1997:140). Ut fra forskjellige syn på hva som skiller politisk og sosial teori fra utopisk teori kan Locke legges inn under kategorien utopi (Kumar 1991:30). Filosofen John Arthur Passmore (2000:242) trekker fram Locke sin grenseløse tro på utdanningens muligheter for individet som en utopi. I denne sammenhengen er det for Locke utdanningens påvirkning for den moralske utviklingen som er i fokus, og han mener det er utdanningen som gjør et menneske godt eller ondt, brukelig eller ikke. Dette er også et poeng for Janne Haaland Matlary, professor i statsvitenskap, der det norske fellesskapet er i forfall, da spesielt samfunnsmoralen er blitt dårligere og det er en klassisk utdannelse som er botemiddelet for denne utviklingen (Matlary 2008). Utdanningen må i større grad styres mot de klassiske dydene mener Matlary, noe som er helt i tråd med klassikeren Locke. De to mener at dersom individene i større grad behersker disse dydene vil det gode samfunnet på nytt være oppnåelig (Matlary 2008:79-83). Selv om en ikke deler

Matlary sin pessimisme for situasjonen i utdanningssektoren er det verdt å merke seg at det er en fundamental tro på utdanningens funksjon i samfunnsutviklingen. Dette vil si at den ideelle organiseringen og den ideelle løsningen er å gå tilbake til den klassiske dannelsen. I dette perspektivet stiller de seg i den klassiske utopitradisjonen der det er strukturen som er veien til målet.

Ifølge Kumar (1991:101) er sosiale bevegelser ikke essensielle for utopier, i motsetning til det sosiologen Karl Mannheim (1991) argumenterer for. Eksempler på utopisk sosial og politisk teori kan være feministisk og grønn politisk teori (Kumar 1991:101-105). Som tidligere nevnt er Sargisson et eksempel på dette i utopiteorien. Mannheim tar for seg forholdet og skillet mellom ideologier og utopier i boken *Ideology and Utopia* og definerer utopi som: "A state of mind is utopian when it is incongruous with the state of reality within which it occurs" (Mannheim 1991:173). Her argumenterer han for en distinksjon mellom konseptene ideologi og utopi. Forskjellen mellom disse er at utopi må gå utover virkeligheten og samtidig bryte bånd til den eksisterende samfunnsorden. Det er altså kun utopisk dersom tanken eller ideen går over til handlinger (Mannheim 1991:173). Konseptet ideologi defineres som:

"[...] reflects the one discovery which emerged from political conflict, namely, that ruling groups can in their thinking become so intensively interest-bound to a situation that they are simply no longer able to see certain facts which would undermine their sense of domination." (Mannheim 1991:36)

Utopisk tenkning derimot defineres som:

"[...] reflects the opposite discovery of the political struggle, namely, that certain oppressed groups are intellectually so strongly interested in the destruction and transformation of a given condition of society that they unwittingly see only those elements in the situation which tend to negate it." (Mannheim 1991:36)

### 3.3.1 Utopi; et brudd med status quo

Det er vanskelig å avgjøre hva som er utopisk og hva som er ideologisk og ikke minst hvor grensen mellom disse går. Grunnen til det er at de to konseptene involverer verdier og standarder (Mannheim 1991:176). Dermed er det et spørsmål om perspektiv og hvilken (bevisst eller ubevisst) grad av sosial, historisk og politisk kontekst individet er deltakende i, altså individets kulturelle kontekst. Hva som er realiserbart vil avhenge av den synsvinkelen en gitt sosial orden har, og som individet allerede er deltakende i (Mannheim 1991:175-177).

---

Dermed blir både diskursteori og ikke minst hermeneutisk utgangspunkt sentralt. Både begrepsmakt og definisjonsmakt gyldig innenfor den sosiale ordenen en er deltakende innenfor, men også individets forståelse og selvforståelse av den sosiale ordenens verdier og standarder, samt sine egne verdier og standarder. Både hvordan et konsept defineres, nyanseres og benyttes, avhenger i en viss grad allerede av forhånds dømt forhold til den kjeden av ideer den bygger på (Mannheim 1991:177). Slik jeg tolker Mannheim sier han her at forståelsen av et begrep er bundet fast i hvordan vi snakker om og definerer dette begrepet. Det er ikke løsrevet en forforståelsen og forfortolkningen av begrepet og har et idéfundament. Definisjonen av en utopi, eller overgangen fra en idé til en utopi, avhenger av tidsperspektiv og hvem som til enhver tid er den dominerende klasse i samfunnet. En idé blir gjerne først betegnet som utopisk av en representant for en epoke som allerede har passert. Mannheim argumenterer for at det alltid er den dominerende klassen, som i følge den eksisterende samfunnsorden som til enhver tid avgjør nettopp hva som anses som en utopi. Det er derimot de stigende gruppene i samfunnet, som er i en konflikt med dette synet og samfunnsorden, avgjør hva som er ideologisk (Mannheim 1991:183). Et eksempel på en slik idé som ble omgjort til en utopi var det stigende borgerskapets sitt syn på "frihet". Den inneholdt Mannheim sine to kjennetegn på utopi, det både overgikk det som da ble ansett som virkeligheten og samtidig oppfordret til handling som brøt med den eksisterende samfunnsorden og organisering, det vil si status quo (Mannheim 1991:183). Det var deres realiseringskraft som var kriteriet for om det var ideologisk eller utopisk. De som ble tilstrekkelig gjennomført av en påfølgende samfunnsorden var *relative utopier* (Mannheim 1991:184).

Dikotomiseringen av den politisk tanke i kategoriene ideologi og utopi som Mannheim fremstiller, møtte kritikk og ble karakterisert som både kunstig og ufullstendig (Shklar 1973). Med henvisninger til klassiske utopier analyserer den politiske teoretikeren, Judith Shklar, (1973) de klassiske utopiene, deres funksjon, det fiktive i disse og skille mellom disse og politisk teori. Shklar argumenterer for at de klassiske utopiene var verken, aktivistiske hadde ikke revolusjonær optimisme, ei heller fremtidsrettet håp. For henne hadde de klassiske utopiene ikke noen historisk basis, i motsetning til hos Mannheim. Shklar (1973:104) sier tydelig at "Utopia is nowhere, not only geographically, but historically as well. It exists neither in the past nor in the future". Tvert imot mente hun at disse fremsto i et negativt lys,

og at de på ingen måte representerte noe ønsket samfunn. Hun poengterer at "[...] when political programmes become identified in time, when they become `activist` or when an attempt is made to translate fiction into fact, they cease to be utopias" (Shklar 1973:15). De klassiske utopiene var uinteresserte i det tidsmessige realiseringsaspektet. I kontrast til dette søker nettopp de moderne utopiene først og fremst å endre den sosiale organiseringen, som er den eneste muligheten for å endre mennesket. De moderne utopiene forsøker derfor å *inkorporere en endringskapasitet innenfor samfunnsmodellen* (Davis 1981:14,15).

Ideer og prinsipper som likhet, frihet og brorskap er deler av et diffust og større konsept, kalt demokrati (Brington 1973:56). Det eksisterer ikke *en* bok som oppsummerer demokrati, eller som er grunnlaget for konseptet demokrati, men det har en lang utviklingshistorie med røtter tilbake til antikkens Hellas, basert på flere ideer, prinsipper, teoretikere og filosofer (Brington 1973:56). Det er ikke én måte å *gjøre* demokratiet på, men det er forskjellige versjoner av det (Eriksen 1995, Habermas 1995). Med bakgrunn i Mannheim vil jeg argumentere for at demokratiet var en utopi for de som levde i en samfunnsorden som ikke hadde innslag av det, men ble senere realisert, i den grad det da har blitt realisert fullt ut. I den utopiske tenkningen har *kulturelle ingeniører* vært en betydelig faktor (Brington 1973:63). Ved å organisere og tilrettelegge samfunnet på en bestemt måte vil individene handle på bestemte måter. Dette kan sies å være et utopisk samfunn. I utdanning, som ofte er det store og endelige håpet for de som ønsker at mennesket på en permanent og påfallende måte skal bedre sin atferd, ligger det en sterk motforestilling i for tydelig å lede eller søk til høyere tenkning som utdanningen skal føre til. Dette er fordi det i sin tur vil endre massenes preferanser og tanker om hva, hvordan og hvorfor samfunnet skal organiseres på en bestemt måte (Brington 1973:63).

Forstått gjennom Mannheim kan demokratiet anses som en utopi fordi det i stor grad er realisert og dermed en utopi (Brington 1973:56). Det finnes ulike demokratimodeller som både deler antakelser om samfunnet og individet, og forutsetninger for disse, men som også har store forskjeller (Eriksen 1995, Habermas 1995). Konseptet demokrati er sammensatt av ulike ideer og prinsipper, og bærer ofte med seg disse implisitt. Demokratiske samfunn er i stor grad organisert på samme måte, der noen institusjoner deler samme form og har samme

---

hensikt. Selv om det i stor grad finnes indre variasjoner, for eksempel utdanningsinstitusjoner, deres betydning, organisering og mandat i samfunnet generelt (Eriksen 1995, Habermas 1995). Ut fra et mer moderne synspunkt på utopier er demokrati også her utopisk. Dette har med prosessen om hvordan samfunnet arbeider seg fram til de verdiene som de til enhver tid anser så viktige at de styrer eller trekker samfunnet i den ene eller andre retningen. Dette er relevant for oppgaven med utgangspunkt i tidligere henvisning Levitas og Sargisson, som argumenterer for at framtiden er en kamp mellom ulike utopier og dermed ikke likegyldig hvilken utopi som vinner frem.

### 3.4 Frihet - en utopi?

Frihetsaspektet er viktig for utopier fordi det berører temaet om hvor stor grad individet er i stand til å påvirke sin egen samtid og samfunn, om de kan påvirke styreformen og hvor stor grad de har påvirkningskraft. For denne oppgaven er frihetsaspektet viktig fordi det har implikasjoner for skolesystemet som igjen har følger for demokratiske. Medborgerskap og aktivt deltagelse i demokratiske prosesser er sentrale ferdigheter som krever trening. Jeg vil i denne delen av oppgaven gå nærmere inn på hvorfor frihet er et sentralt aspekt i utdanningen. Jeg vil støtte meg på frigjøringspedagogen Pablo Freire, pedagogen John Dewey og filosofen og psykoanalytikerens Erich Fromm. I tillegg til disse vil jeg se på utdanningsutopien til Gudrun Eckblad.

Kumar (1991:40) kategoriserer Fromm sin bok *"Flukten fra friheten"* som en *psykologisk utopi* som tar for seg individuell lykke eller oppnåelse. Fromm sier selv at boken handler om frihetens betydning for det moderne mennesket, og at siktemålet for den er forståelse av og seier over totalitære krefter (Fromm 1992). Den friheten mennesket har oppnådd i det moderne samfunnet har gitt det uavhengighet og rasjonalitet, men også isolert det, og gjort det bekymret og maktesløst. Selve hovedpoenget til Fromm er at denne isolasjonen oppleves så uutholdelig at mennesket står overfor to valg: individet kan enten slippe "frihetens byrde" ved å innordne seg i nye avhengighetsforhold og underkastelse, eller fortsette mot en full og total realisering av positiv frihet som er basert på hvert menneske som noe enestående. En underkastelse i et avhengighetsforhold representerer imidlertid en demokratisk fare. Denne

faren, argumenterer Fromm, ligger i moderniseringens transformasjon av individet til noe *maktesløst og ubetydelig*. Han bestrider påstanden om at demokratiet har oppnådd sitt formål når individet er frigjort fra alle ytre bånd (Fromm 1992:7-9,16,167). For å underbygge sin tese foretar Fromm en *historisk analyse* av overgangen mellom middelaldersamfunnet og det moderne samfunnet. Han framhever og påpeker så er denne utviklingen av både samfunnet og individet *gjensidig og avhengig*:

”Men mennesket blir ikke bare skapt av historien – historien blir skapt av mennesket. [...] Det gjelder å vise ikke bare hvordan lidenskaper, behov og angst forandrer og utvikler seg som *resultat* av den sosiale prosessen, men også hvordan menneskets energi kommer til uttrykk på forskjellige måter og i sin tur blir *produktive krefter som former den sosiale prosessen*. Tørst etter berømmelse og suksess og trang til å arbeide er krefter som har vært uunnværlige for utviklingen av den moderne kapitalismen, uten disse og en rekke andre egenskaper ville mennesket ikke hatt noen tilskyndelse til å oppfylle de sosiale og økonomiske kravene som det moderne handels- og industrisystemet har reist.” (Fromm 1992:22, forfatterens egen utheving)

### 3.4.1 Fra “frihet fra” til “frihet til”

Det er i denne gjensidigheten at mennesket i sin utvikling med samfunnet fjerner seg fra de bånd som middelalderens samfunn la på individet, og samtidig frigjør seg fra samfunnet og naturen. Individet gjennomgår en individualisering som Fromm definerer som ”Individets oppkomst og atskillelse fra omgivelsene [...]” (Fromm 1992:29). I denne individualiseringen, som er irreversibel, oppnår mennesket en større frihet, men en frihet som resulterer i økende følelse av isolasjon, usikkerhet, en voksende tvil på sin egen plass og rolle i universet, meningen med ens liv og en økende følelse av maktesløshet (Fromm 1992:36,37). Friheten i det moderne samfunnet har dermed en dobbelt side. På den ene siden blir individet mer uavhengig, selvhjelpen og kritisk på den ene siden. Individet har unnslettet tradisjonelle og gamle institusjoner og autoriteter. På den andre siden har individet blitt mer isolert, ensom og redd da disse gav individet en felles virkelighetsforståelse og disse igjen gav identitet og trygghet (Fromm 1992:81,82). Den tilsynelatende og nyvunnene friheten mennesket har oppnådd som ytringsfrihet, religionsfrihet og fravær av andre ytre autoriteter (som anses som grunnleggende for et vitalt demokrati) tilbakeviser Fromm. Religionsfriheten har resultert til, ifølge Fromm, at individet kun tror på det som vitenskapelig kan bevises. Tilsvarende har ytringsfriheten resultert i at alle individene nå sier det samme som alle andre individer. ”Friheten fra” ytre autoriteter har gitt individene en virkelighet som er bygget på *illusjonen om frihet*. Anonyme autoriteter som en folkeopinion og ”alminnelig sunn fornuft” som legger indre bånd på individet regnes



---

ikke med. Disse er så sterke i hverdagen, argumenterer først Fromm for, at de gir individet illusjonen av å leve i frihet, men i virkeligheten lever ufritt. Disse representerer en ufri frihet som kan oppleves like styrende som det føydale samfunnets autoriteter. Samfunnet har utviklet seg i en retning der det i større og større grad skjer, hva jeg vil karakterisere, som en fremmedgjøring av individet på flere nivåer. Både overfor individer, arbeid og samfunnet (Fromm 1992:81-100). Individene er frie fra, men i svært liten grad ”frie til”. Dette aspektet berører både utdanning og demokratiet (Fromm 1992:78,79). Det er et betydelig skille i den negative ”frihet fra” og den positive ”frihet til”. Den individualiseringsprosessen som skjer gjør barnet friere til å utvikle og uttrykke sitt eget individuelle jeg, uhindret av de bånd som tidligere hemmet det. Samtidig blir barnet stadig friere fra en verden som gav sikkerhet og selvtillit (Fromm 1992:33-37). Den friheten som oppnås for det moderne mennesket er en illusjon gjennom begreper som ikke fremmer individets frie utfoldelse.

*”Men retten til å uttrykke våre tanker har bare betydning hvis vi er i stand til å frembringe våre egne tanker; frihet fra ytre autoritet er bare et varig fremskritt så sant de indre psykologiske betingelser er til stede for at vi kan hevde vår egen individualitet.” (Fromm 1992:167, forfatterens uthevinger)*

Individet blir mer utviklet, men samtidig mer hjelpeløst. Friheten det oppnår blir større, men på samme tid inngår individet i nye avhengighetsformer. Det moderne samfunnet innebærer en dualitet i utviklingen for individet. Det blir mer uavhengig, selvhjulpen og kritisk på den ene siden, men på den andre siden blir det mer isolert, ensom og redd (Fromm 1992:81).

### **3.4.2 Skolen som hinder mot original tenkning**

Problemet som Fromm skisserer har røtter i oppdragelsen og i skolen og det er her en eventuell endring må skje. Individets spontanitet blir undertrykt og dets originale psykiske handlinger blir foregrepet av følelser, tanker og ønsker som blir påtvunget individet ovenfra. De individuelle originale tankene, som Fromm definerer som ”resultat av hans egen aktivitet og for så vidt er hans egen tanke” blir vanskeliggjort (Fromm 1992:168). Oppdragelse må ikke per definisjon uunngåelig føre til denne automatiseringen av individet, men da må oppdragelsens og opplæringens mål være å fremme individets indre uavhengighet og individualitet, dets vekst og integritet (Fromm 1992:168). Det er flere faktorer som bygger oppunder dette hinderet av original tenkning. Dette er den overdrevne vekten og løsrivelsen av fakta og det å betrakte sannheten som relativ. Disse to hinderene kan tolkes som kjennetegn ved det postmoderne samfunnet. Fakta blir bare viktig i en kvantitativ

sammenheng og i en kvantitativ mening, og fakta blir bare viktig for sin egen del (Fromm 1992:172,174). Disse faktorene gjør verden uoversiktlig, og uforståelig og evnen til å se helheter er ikke opparbeidet hos yngre individer i samme grad som hos eldre. Dette er med på en forsterkning av den usikkerheten og ensomheten individet opplever i samfunnet (Fromm 1992:172). Den endringen og de to faktorene som Fromm trekker fram som endringskomponenter er: "kjærlighet" og "arbeid". Kjærlighet til individene forstått som en "spontan bekreftelse av andre på grunnlag av besvarelsen av det individuelle jeg" (Fromm 1992:180). Dette kan da forstås som en kjærlighet til individene i kraft av å være skapende og dermed enestående skapende. Det andre er arbeid, og dette refererer ikke til det tvangsmessige som gjerne tolkes inn i arbeidet, men "arbeid som noe skapende, slik at mennesket blir ett med naturen idet han skaper" (Fromm 1992:180,181). Det er selve *prosessen i det skapende* som betyr noe, argumenterer Fromm, og ikke selve resultatet. Dette er et ideal for Fromm:

"Positiv frihet innebærer også prinsippet om at det ikke fins noen høyere makt enn dette enestående individuelle jeg, at mennesket selv er sentrum og mål for hver enkelts liv; at utviklingen og realiseringen av menneskets individualitet er et mål som aldri kan tjene noe annet som påstås å ha større verdi." (Fromm 1992:183)

Han avviser også at det enestående ved jeg`et strider mot et likhetsprinsipp.

Likhetsprinsippet, argumenterer Fromm, vil si at mennesket deler grunnleggende samme egenskaper, deler samme skjebne i kraft av å være mennesker, og at alle har en ukrenkelig rett til frihet og lykke, men at dette ikke må forveksles med likhetsbegrepet der alle mennesker er like (Fromm 1992:183). I begrepsbruken og definisjonen Fromm benytter angående ideal ligger en assosiasjon til utopibegrepet. Fromm ordlegger seg om idealer: "Alle ekte idealer har et trekk felles: de uttrykker ønsket om noe som ennå ikke er oppnådd, men som vil være godt for individets vekst og lykke" (Fromm 1992:184). Dette kan sees i sammenheng med den moderne utopiteorien der fokuset ligger på prosessen for endringen og ikke den éne løsningen og den éne organiseringen av samfunnet som skal gi det ideelle samfunnet. Fromm trekker også fram denne individualiseringen, og vi kan tolke det dit hen at pluraliseringen vanskeliggjør noen bestemt måte å organisere samfunnet på, slik Fromm argumenterer. Slik jeg ser det kan Fromm også tolkes som en forkjemper for *økt tilpasset opplæring*, da han så tydelig skiller likhetsbegrepet fra likhetsprinsippet. Det kan også være mulig å tolke han i en retning av sterkere fokus på kunnskaper og ferdigheter i opplæringen.

---

### 3.4.3 Frihet i skolen

I tilknytning til, og i likhet med, Fromm er frihetsaspektet er også helt sentralt for Freire. Undervisning, i følge Freire, har et bestemt mål, nemlig frigjøring og denne kommer gjennom prosessen tilknyttet dialog (Freire 1999). Han argumenterer for at den utdanningen styresmaktene fører kan anses som et sterkt styringsinstrument og et mektig redskap. Den styringen som gjøres, samt innholdet og metodene som benyttes i undervisningen og utdanningen, er i høyeste grad politisk. Han argumenterer også for denne politikken i stor grad representerer *en* virkelighetsoppfatning, og at den utdanningen og undervisningen som fremmes bygger oppunder dette virkelighetssynet, selv om det kan være menneskefiendtlig (Freire 1999:54-60,60-62). "Undervisning som maktutøvelse stimulerer elevenes godtroenhet med det ideologiske mål (ofte ikke oppfattet av lærerne) å indoktrinere dem slik at de tilpasser seg en tilværelse med undertrykkelse" (Freire 1999:62). Freire setter opp og kontrasterer to ulike verdensforestillinger: kunnskapssyn og fremgangsmåter for undervisning og læring, disse kaller han "*bank-oppfatningen*" og "*problemrettet*" metode og undervisning (Freire 1999).

*Bank-oppfatningen* fremmer et statisk verdens- og individperspektiv og et klart definert og skjevt maktforhold (Freire 1999:54-70). Freire argumenterer for at elevene fremstilles som objekter, som oppbevaringskar, som mennesker som kan og skal tilpasses og som lett kan styres. Læreren tilrettelegger den verden og som skal lagre kunnskap gitt av læreren. Læreren er den fortellende og subjektet i undervisningen. Det er læreren som skal fylle elevene, objektene og karene med sitt innhold. En undervisning som tømmer ordene for sitt konkrete innhold (Freire 1999:54). Det er en mekanisk læring der elevene skal lagre kunnskapen, uten at elevene nødvendigvis forstår. Ifølge Freire har undervisningen til hensikt å oppbevare elevene. Jo mer elevene lagrer av kunnskap, jo bedre er læringen og læreren, og jo mer elevene tillater at de fylles opp jo bedre elever er de (Freire 1999:55). Makt- og kontrollaspektet, argumenterer Freire, forsterkes gjennom en økning i den kunnskapen elevene fylles med som forsterker den samfunnsstrukturen som foretar undervisningen (Freire 1999:55). Elevene skal tilpasses til det gjeldende systemet og strukturen. På denne måten kan samfunnet beherskes. Freire argumenterer for at bank-metoden bevisst forsøker å gjør menneskene og elevene til "roboter" (Freire 1999:58). Til sammenlikning benytter

Fromm begrepet ”automater” i sin analyse (Fromm 1992:168). Et resultat av denne verdensoppfatningen er at menneskene skilles fra tilværelsen. Mennesket blir passivt, de er tilskuere og ikke gjenskerer (Freire 1999:59). Et poeng for Freire er at siden menneskene ikke er del av tilværelsen kan de dermed heller ikke være med på å endre tilværelsen fordi de bare er passive enheter i den (Freire 1999:59). Det er i dette perspektivet den problemrettede tilnærmingen kommer inn.

*Den problemrettede tilnærmingen* er bank-metoden sin rake motsetning og definerer kunnskap slik; ”[...] kommer bare gjennom oppfinnelser og nyoppfinnelser, gjennom den aldri hvilende, utålmodige, konstante, håpefulle undersøkelse menneskene driver med i tilværelsen, overfor tilværelsen og overfor hverandre” (Freire 1999:55). Dette gir assosiasjoner til Fromm sin definering av, og uttrykk for, individuelle originale tanker: de var resultat av og hadde utspring i individets egen aktivitet. Sann frigjøring i Freire sin argumentasjon kommer fra, og gjennom, praksis (Freire 1999:63). I dette perspektivet ligger ”objektet for erkjennelse” mellom lærer og eleven. Siden læreren ikke eier kunnskapen, og skal fylle elevene med den, må denne erkjennelsen rotfestes i dialogen mellom begge. Læreren er alltid erkjennende, og elevene blir på denne måten kritiske *med-undersøkere* (Freire 1999:62-65). Læreren kan ikke tenke for sine elever, men en autentisk tenkning fra elevene engasjerer seg i virkeligheten og er derfor ikke isolert fra den. Dette krever kommunikasjon gjennom dialog (Freire 1999:60). Problemene som elevene stilles overfor skal knyttes til elevenes virkelighetsoppfatning. Slike problemstillinger vil i stadig sterkere grad utvikle elevene til kritiske tenkere og muliggjøre deres sjanse for å avsløre virkeligheten, argumenterer Freire (1999:65). Han påpeker:

”De vil kanskje oppdage gjennom eksistensiell erfaring at den måten de lever på i øyeblikket ikke kan forenes med deres søken etter et rikere menneskeverd. De vil kanskje oppdage gjennom sitt forhold til virkeligheten at virkeligheten faktisk er en prosess, utsatt for stadig forandring. Om menneskene er søkende, og deres ontologiske oppgave er å nå rikere menneskeverd, vil de før eller siden oppdage den motsigelsen som bank-undervisningen forsøker å holde dem fast i, og de vil deretter engasjere seg i kampen for sin frigjøring.” (Freire 1999:58)

Slik jeg ser det kan sitatet tolkes først og fremst i et moderne utopiperspektiv fordi den implisitt fremmer en metode basert på dialog og kommunikasjon, altså en prosess der målet er et ønske om noe bedre. Frigjøringen, i Freire sine øyne, er en forsterkende prosess av individet, da individets eksistens er knyttet sammen med en virkelighet. Denne virkeligheten

---

er selv under konstant forandring. Slik kan det tolkes at prosessen mot frigjøring fortsetter så lenge virkeligheten (og samfunnsmedlemmene i den) endrer seg. Det vil kreve en fortsatt dialog og kommunikasjonsmetode mellom de gamle undertrykkerne og de tidligere undertrykte. Hvordan stiller da Freire og hans frigjøringspedagogikk seg til den tradisjonelle utopibetydningen? Freire fremmer én måte å organisere samfunnet på, riktignok som et resultat av utdanningsorganiseringen. Gjennom denne organiseringen skal samfunnet endre det statiske verdens- og individperspektivet ved å rette opp det skjeve maktforholdet mellom undertrykker og undertrykte. Det skal poengteres at Freire i utgangspunktet ikke skrev for det moderne norske demokratiske samfunnet der det er utviklet et sterkt velferdssystem og stor grad av lovbeskyttede rettigheter. Freire sin bruk av ord som ”undertrykker”, ”frigjør”, ”revolusjonæres rolle” og ”herskende”, for eksempel, kan virke både fjern og fremmed. Dette betyr derimot ikke at Freire sin argumentasjon ikke har eller kan ha betydning for norske forhold. Han trekker frem maktforholdet som ligger i det å benytte et språk, ordenes betydning og ordets betydning i samspillet mellom mennesker (Freire 1999:71-111).

”Å eksistere som menneske er å gi verden navn, å forandre den. Straks den er gitt navn, vil verden fremstå på nytt som et problem for dem som har gitt den navn og kreve av dem at de gir nye navn” (Freire 1999:72, egen uthevelse). Her fremhever Freire maktdimensjonen i språket og hvordan denne kan utnyttes til å få makt over andre, noe riktig undervisning skal motvirke. Ordet, argumenterer Freire, har to dimensjoner som ikke kan atskilles: *refleksjon* og *handling*. Fravær av en av disse gjør enten ordet innholdsløst, eller omformer det til aktivisme som umuliggjør dialog (Freire 1999:71). Dialogen og kritisk tenkning også i et avhengighetsforhold. Kun en dialog som *krever* kritisk tenkning, *fremmer* kritisk tenkning. Uten en dialog finnes det ikke noen kommunikasjon, argumenterer Freire, og uten kommunisering finnes det ikke noen ”sann undervisning” (Freire 1999:77). Videre poengterer han:

”En undervisning som er i stand til å oppløse motsigelsene mellom lærer og elev, finner sted i en situasjon der begge retter sin erkjennelse mot den gjenstand som er mellomledd for dem. Derved vil ikke undervisningens dialogiske karakter som utøvelse av frihet, begynne når lærer-eleven møter elev-læreren i en pedagogisk situasjon, men heller når den førstnevnte første gang spør seg selv hva han vil føre en dialog med andre om.” (Freire 1999:77)

Frihetsaspektet er også av betydning for professor i psykologi og forfatter Gudrun Eckblad. Boken ”*Det andre landet*” (1986) av Eckblad representerer en utopi i begrepets klassiske

betydning, slik jeg drøftet det tidligere, nemlig som en reiseskildring fra et fremmed land eller ukjent framtid. Den dreier seg om barn og deres utvikling og oppfostring. Som forfatteren sier selv:

”For meg er en ”realistisk utopi” en som tar utgangspunkt i realistiske forutsetninger, og forsøker å vise at de kan utnyttes på en bedre måte. [...] ”Det andre landet” må sees som et eksempel, en antydning av hvordan et slikt bedre samfunn kunne være.” (Eckblad 1986:9, forfatterens uthevinger)

Eckblad stiller seg bevisst i en utopisk tradisjon, nettopp for å kunne gi en beretning om et bedre samfunn, men hun forventer ingen realisering av det som skisseres. Hensikten, sier hun, er å oppnå sentrale verdier i en større grad enn det gjøres i dagens samfunn (Eckblad 1986:8). I boka skildres et samfunn, landet Aipòtu, i en nær framtid, der prioriteringen av et gode ikke nødvendigvis trenger å gå på bekostning av et annet gode. Utdanningssystemet i dette samfunnet forsøker å balansere likhet og solidaritet med kvalitetskrav. Det skal balanseres mellom samfunnets behov for eksperter samtidig som individer i elevmassen ikke faller utenfor en krevende undervisning, og dermed går på bekostning av samfunnet. Aipòtu deler opp utdanningen i to deler. Grunnutdanning skjer fram til fylte 14 år. Her er det først og fremst en inngående kjennskap til samfunnet som prioriteres. I del to er fokuset på det sosiale i vid forstand (Eckblad 1986:152-160). Det påfallende i denne fremstillingen er den store vektleggingen av *individuell frihet* og *elevenes frihet* innenfor skolens rammer. Slik Eckblad fremlegger det så har elevene i utopien store individuelle friheter med tanke på spesialisering og mulige fagkombinasjoner. Skolen vektlegger i stor grad tilpasset opplæring, men poengterer at tilpasset opplæring betyr at elever kan velge vekk det som ikke passer ens natur eller lyst. ”Når barn får forme seg selv fritt i starten, utvikler de helt naturlig selvdisiplin (...) Barn utvikler etter hvert evnen til å styre sine egne handlinger mot et bestemt mål ” (Eckblad 1986:153). Denne friheten er knyttet til både valg av faginnhold etter elevene egne interesse, så vel som egen forståelse av evner og muligheter, samt vurdering og vurderingsmetoder av elevens innsats og produksjon (Eckblad 1986:152-160).

Eckblad kan gi oss assosiasjoner til både Freire og Fromm i beskrivelsen av sitt utopisamfunn. Elevene har i sin skolehverdag frihet til selv å velge temaer, innhold og metoder for sin undervisning, etter egen interesse. Initiativet kommer fra elevene, for som hun sier: ”[...] tvert om tar en idé ofte form under en samtale mellom lærer og elever. Men det er fra elevene ordene må komme, - dette kunne vi gjøre prosjekt om` [...]” (Eckblad

---

1986:166, forfatterens uthevinger). I dette utdanningssystemet er maktforholdet mellom lærer og elev utlignet og dermed nærmere Freire sitt problemrettede undervisningsopplegg. Det er ikke læreren som er subjektet og elevene som er objektet. Tvert imot er de begge subjekter. Dette skaper en jevnere maktbalanse mellom dem, selv om elevene på ingen måte står alene i sin gjennomførelse. Ved behov har de alltid støtte i læreren (Eckblad 1986:160-171). Ut fra Fromm sin terminologi kan vi si at initiativet og utfoldelsen kommer fra elevenes egen aktivitet. Det er dermed individets ekte og opprinnelige tanker som kommer til uttrykk gjennom dets aktivitet.

John Dewey vektlegger også frihetsaspektet, og ser på dette i lys av utfordringen med sosial kontroll. Han argumenterer for at den eneste friheten som er av varig viktighet er *intelligensens frihet*. Det er friheten tilknyttet observasjon og vurdering som er trent i forhold til hensikt (Dewey 1998:69). Denne friheten må ikke forveksles med fysisk og ytre frihet, da denne type ytre frihet må anses som et middel og ikke et mål i seg selv. Frihet er et middel for læreren å bli kjent med sine elever. "But in all the respects mentioned freedom of outward action is a means to freedom of judgement and of power to carry deliberately choses ends into execution" (Dewey 1998:73). Frihet i Dewey sitt perspektiv er muligheten til å selv vurdere hvilke mål som skal nås og selv å kunne iverksette tiltak for å nå disse målene. Graden av ytre frihet er individuell. Siden graden av frihet avtar parallelt med modningsprosessen vil det være essensielt for utdanneren å fokusere på grad av frihet og kvaliteten på friheten (Dewey 1998:73). Dette betyr ikke at full frihet i skolen skal være målet. Dewey argumenterer for at utdanningen skal gi frihet, men på en slik måte at impulser hindres. *Impulskontroll* er et tegn på intellektuell modning og derfor et skritt i modningsprosessen som skolen skal være en katalysator for. Som Dewey selv sier: "The ideal aim of education is creation of power of self-control. But the mer removal of external control is no guarantee for the production of selv-control (Dewey 1998:75). Slik jeg ser det, er hans poeng at typen frihet og kvaliteten på den har bestemte mål, men at den ikke er noe mål i seg selv. Denne friheten skal styrke og fremme individenes egen evne til å bedømme og iverksette tiltak ut fra bestemte mål. Det er denne friheten som skolen skal fremme. Feil type frihet kan være skadelig for individet og gi det en illusjon av frihet, selv om det er slave for impulser det ikke har noen forutsetninger for å bedømme og kontrollere.

### 3.4.4 Målet: “Noe” bedre. Middelet er forskjellig

I kapittel 3.4 formet jeg tittelen som spørsmålet, frihet: en utopi? Her mente jeg å implisere om frihet kunne tolkes som en utopi. De to utopiske perspektivene jeg har benyttet i oppgaven knytter seg begge til et ønske om noe bedre, men hvordan dette skal oppnås er forskjellig. Den moderne utopitradisjonen fokuserer på prosessen for å oppnå et mål. Hva som definere dette målet er underlagt selve prosessen for å oppnå det, da et individualistisk og pluralistisk samfunn vanskeliggjør én ideell samfunnsorganisering. Preferansene for hvordan dette samfunnet eventuelt skal være vil variere stort. Dette fokuset på prosessen kan derfor muliggjøre en kommunikasjon og dialog for å avklare hvordan en kan oppnå en bedre samfunnsorganisering for alle. De teoretikerne jeg har trukket fram vektlegger alle viktigheten av friheten i relativt stor grad. Individuell frihet er uløselig knyttet til muligheten for individuelt uttrykk og utfoldelse og en ”ekte” tilknytning til samfunnet. Hva vil det si? Jo, et aktiv medborgerskap der individet gjennom *egen fri utfoldelse har reell innvirkning og mulighet for å påvirke egne omgivelser*. Denne friheten vil i seg virke forsterkende, så sant det er en riktig form for frihet og ikke en fremmedgjøring av individet som vil føre til en separasjon mellom individ og samfunnet, slik Fromm skisserer. Dette er aspektet ved ”frihet til” som i dette tilfellet vil kunne tolkes lys av en moderne utopitradisjon. Denne tradisjonen forutsetter en prosess for denne innflytelsen, men som samtidig er gyldig for alle individer. I den grad den er undertrykkende vil den ikke lenger kunne tolkes som en utopi. Den prosessen som dermed blir aktuell i et slik perspektiv er en *demokratimodell* som vektlegger stor grad av kommunikasjon og dialog, eller demokratiske modeller som ikke utelukkende baserer seg på individuell aktivitet gjennom stemmegivning.

I et tradisjonelt utopiteoretisk perspektiv stiller seg saken annerledes. Utopi i dette perspektivet går på én ideell løsning og én ideell organisering for å oppnå dette. Jeg har påpekt tidligere at dette er et strukturalistisk perspektiv. Tanken er at en ideell organisering vil veie opp for individuelle lyter som tidligere har gjort det perfekte samfunnet umulig. Frihet som middel betyr to ulike ting for de to ulike tradisjonene. I dette perspektivet er frihet mer et middel for å fullbyrde målet som er velferdsstaten i en utopi. Velferdsstaten er avhengig av oppslutning om, og rundt den, for å kunne fungere som samfunnsorganisering uavhengig av den ideologiske begrunnelsen for den. Dette fordi den har arvegods fra et vidt



---

spekter ideologier. Frihet blir dermed en nødvendighet for å videreføre den ideelle samfunnsorganiseringen som velferdsstaten representerer. Individene er avhengige av en viss frihet, for å kunne slutte opp om denne. Frihet blir i dette perspektivet tilsynelatende et ”frihet fra” aspekt. Frihet fra utrygghet om manglende sikkerhetsnett dersom bevisste handlinger eller utilsiktede omstendigheter skulle gjøre individet ute av stand til å ivareta seg. Det er helsemessige og sosiale institusjoner og elementer knyttet til et omfattende sikkerhetsnett. Utdanningssektoren og helsevesenet har ansvar og mandat for klart definerte oppgaver i samfunnet for individuell og samfunnsmessig karakter. Slik situasjonen er i dag gjelder dette for eksempel utdanning og helse gjennom hele livsløpet. Sosiale instanser og institusjoner er etablert for å enten sørge for et minimum inntektsnivå eller for å regulere og gripe inn dersom individ eller familie opphører eller ikke fungerer optimalt. Dette er universale ytelser og rettigheter som er gjeldende og gyldige for alle i kraft av å være statsborgere. Det kan argumenteres for at det individuelle ansvaret dermed undergraves, og at samfunnets økende sikkerhetsnett fratar individet noe av friheten og ansvaret ved og for egne handlinger.

Friheten kan virke tilsynelatende i den forstand at inkludert i denne omfattende velferdsstaten har utdanningssektoren en betydelig rolle. Både for velferdsstatens oppslutning og mandat gjennom en videreformidling og undervisning for å sikre oppslutning om de verdiene og prinsippene som er gjeldende i samfunnet. Det kan argumenteres for at de teoretikerne jeg har vist til i frihetsskapittelet, i høyeste grad er av den oppfatningen at det er én bestemt måte å organisere en utdanning på, som er mer fordelaktig enn andre. Det er en måte å tilrettelegge utdanningen som klart er til det beste for individet, som igjen vil si det beste for samfunnet. Der utdanningen som prosess utføres riktig vil det føre til et ideelt samfunn fordi det tar hensyn til hvert individ sine preferanser og behov, og tilrettelegger deretter. Utdanningen har en potensiell frihetsskapende prosess i utføringen, dersom det organiseres korrekt. Vi skal se på hva dette kan bety for dagens samfunn i lys av LK06, når vi kommer til analysedel 2, kapittel 5.

## 4. Analysedel 1: Konteksten

Analysen vil jeg i denne oppgaven dele opp i to kapitler. Kapittel 4 vil være en generell analyse av den utdanningsteksten LK06 settes inn og inngår i. Hensikten med dette er å skape et fyldig og dekkende bakteppe for selve analysen av LK06. Ved å sette LK06 inn i en solid kontekst kan vi blant annet se på de ulike funksjonene som er knyttet til dokumentet og reformen, hvilken politikk reformene representerer, hvilke grove utviklingstrekk utdanningsreformene har gått igjennom og hvilke evalueringer som har påvirket nye reformer. Alle disse aspektene kan hjelpe oss videre i analysen av LK06 og forståelsen av den. Videre vil jeg fortsette analysen ved å si noe om bakgrunne for selve utdanningsreformen LK06, hvilke mekanismer som aktiviserte den og hvilke aktører som var involvert. I denne sammenhengen er det også hensiktsmessig å si noe om hva som skiller LK06 fra andre utdanningsreformer.

### 4.1 Læreplaner og det autoritative

Som jeg har nevnt tidligere har LK06 ulike nivåer med en rekke tekstsjangere som er tilknyttet flere diskurser samtidig. En læreplan er en *autoritativ* tekst, og den har autoritet i kraft av å både ha hjemmel i lovverket og dermed juridiske institusjoner, men også for utdanningssektoren da den både *normativt* og *deskriptivt* formidler innhold, metode, kunnskaps- og ferdighetsmål for skoler, lærere og elever. Dette har igjen betydelige konsekvenser for det norske samfunnslivet generelt. LK06 har både et *forvaltningsnivå* der noen har en posisjon til å sette teksten ut i live og den har et *fortolkningsnivå* der tekstens autoritet kommer til syne i kraft av den mening den formidler. De to nivåene representerer både en *maktposisjon* og en prosess for å *finne mening* (Ulstein 2006:107). LK06 er en slik autoritativ tekst da den var ledd i en utdanningsreform for grunnskole- og videregående opplæring. For det første er LK06 en forskrift med hjemmel i opplæringsloven og dermed lovmessig forpliktende (LK06:9). Dermed kan en si at teksten som et dokumentet faller innenfor institusjonsperspektivet der den juridiske dimensjonen er hovedfokus. Dette gir igjen en spesiell måte å finne forståelse eller mening i teksten og hvordan teksten skal brukes, altså at den har en egen diskurs knyttet til seg. Denne diskursen er virksom på samme tid som LK06 er gjeldende for skolen som institusjon. Skolen er bygd opp av strukturer og

---

roller, og den regulerer et sentralt livsområde (Ulstein 2006:109,110). Samtidig fungerer LK06 som er ramme for den aktiviteten som skjer med skolene, i skolene og i hvert enkelt klasserom med tanke på innholdet, mål og fremgangsmåte. Med Goodlad sine uttrykk: ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen.

LK06 som tekst innenfor ulike dimensjoner har ulike symbolunivers, der symbolunivers står for hvordan institusjonen definerer sin ordning og selvoppfatning (Ulstein 2006:110). LK06 vil dermed spille på både juridiske og politiske symbolunivers da den har hjemmel i opplæringsloven, men også står som et konkret eksempel på en bestemt politikk. LK06 er dermed i dobbel forstand et sterkt normativt dokument (Ulstein 2006:110). Innenfor disse diskursene og sosiale felt er det gjerne en legitim måte å omtale og diskutere innhold og selve læreplan på. Dette sosiale feltet eksisterer når et begrenset antall individer og institusjoner kjemper om noe de har felles (Ulstein 2006:113). Det vil likedan være en illegitim måte å omtale og diskutere både innhold og læreplan på. Det er altså noen usagte regler for hvordan en skal tale om læreplaner kalt doxa, som vil si det dominerende synet på feltet (Ulstein 2006:113). Denne doxa kan ligge i selve strukturen eller i form av den gjeldende diskursen om LK06. I et stabilt og udifferensiert samfunn vil doxa fremstå som noe selvsagt, men i et moderne samfunn med økende grad av pluralisme vil ikke dette være tilfellet. Derfor vil det hele tiden være kamp om definisjonsmakt og hva som skal være feltet sitt doxa (Ulstein 2006:114).

#### **4.1.1 Utdanning - veien til endring**

Utdanningsinstitusjoner, og da tenker jeg spesielt på de innenfor høyere utdanning, er sentrale i dagens moderne samfunn (Mathisen 2006:111). Jeg vil påstå at den 10-årige grunnskolen og den videregående skolen er like viktige som institusjoner i høyere utdanning, da det er her elevenes fundament legges. Mathisen (2006:111) argumenterer for at universitetene, eller tilsvarende institusjoner, spiller en viktig rolle i enhver kulturell revolusjon. Han knytter begrepet kulturell revolusjon spesifikt til grønne utopier og endringer i bevisstheten rundt de gjeldende klimautfordringene. Det er videre et poeng for han at det må knyttes sterkere bånd mellom utdanning og forskning, som går ut over de bånd som er

knyttet på bakgrunn av kun økonomiske interesser. Elever og studenter kan spille en sentral rolle i dette fokusskiftet (Mathisen 2006:118). Studentene og elevene kan ta med seg nye temaer, holdninger og perspektiver inn i akademia, fordi de forhåpentligvis ikke er fullstendig sosialisert til de akademiske normene som råder. De vil da kunne regulere arbeidet som er etablert av både forskere og lærere, og elevene er i større grad friere til å utvide de gjeldende perspektivene (Mathisen 2006:118). Denne argumentasjonen hviler tungt på håpet om at elevene og studentene ikke er komplett sosialisert inn i de regjerende normene i akademia. Her ser vi altså konturene av en mulig rigiditet i akademia, og argumentasjonen kan leses som en kritikk av den lavere utdanningen; Denne ensretter elevmassen og dens potensial opp mot nytenkning innenfor akademia.

Videre argumenterer Mathisen for at deliberativt demokrati, som en metode, nettopp kan bedre (og øke) kommunikasjonen mellom lærer og elev. I tillegg kan denne metoden påvirke pensumet elevene møter, og læreplanene de påvirkes av (Mathisen 2006:119). En økning i studentpåvirkning kan endre deres interesser og akademiske nysgjerrighet som igjen kan påvirke den akademiske institusjonen de er en del av. Dermed kan et større perspektiv på kulturelle og sosiale hensyn, samt miljøhensyn inkluderes i akademia. Dette gir oss assosiasjoner tilbake til den frigjørende pedagogikken og ideen om den myndiggjørende undervisningens fordeler. Vi så tidligere i del 3.4.3 om frihet i skolen at de tradisjonelle rollene for lærer og elev (og det meningsinnholdet som ligger i disse) kan unnvikes og dermed oppnå økt innsats og nysgjerrighet hos elevene. Dette vil igjen påvirke lærelyst og kompetanse hos elevene (Shore 1992). Jeg ser likhetstrekk mellom den høyere utdanningen slik Mathisen beskriver den og grunnskolen og videregående skole. Universitetene er en betydelig produsent av kulturelle normer (Mathisen 2006:120), men en slik produsent av kulturelle normer kan også sies å gjelde for den 10-årige grunnskolen og videregående skolen (Børhaug 2005).

#### **4.1.2 Læreplaner – politisk representasjon og perfeksjonerte planer**

Læreplanreformene gjenspeiler de verdiene som samfunnet til enhver tid anser som viktigst (Cuban 1990). Dette momentet er viktig for utdanningsreformene (med de tilhørende

---

læreplanene sin betydning og viktighet), da dette kommer inn på den verdensoppfatningen som ligger representert i reformene. Innholdet i læreplaner endres i forhold til ulike maktkonstellasjoner sin innflytelse i samfunnet generelt, og hvilke saker som er på den politiske dagsorden. Læreplanens kontekst vil dermed være et resultat av de forholdene som råder *forut for* selve utdanningsreformene. Reformene vil være en konsekvens av det politiske klimaet, dersom politikk er og defineres (i sin enkleste form) som en kamp om makt. Dermed vil de verdiene som ligger i utdanningsreformen og læreplanen være en politisk representasjon. Som Kumar sier: “[...] as is utopia, a scheme of perfection to be realized [...] by conscious rational human action” (Kumar 1991:36). Slik mener jeg at vi også kan se på utdanningsreformene: som en perfeksjonert plan som skal realiseres gjennom bevisste rasjonelle og menneskelige handlinger. Jeg vil argumentere for at dette kan representere en annen form for begrepet ”oppskrift” som jeg har introdusert tidligere i oppgaven. Dette aspektet blir relevant for læreplanen på flere måter: med hensyn til at den har en allmenn beskrivelse av ønskelige og prioriterte verdier i den generelle delen, og det faktum at den har også helt konkrete kunnskaps- og ferdighetsmål som er formulert i læreplanene til de ulike fagene. De verdiene og kunnskaps- og ferdighetsmålene vil dermed bevisst være en representasjon for de verdiene som er rådende i samfunnet som helhet, og på denne måten kan verdiene og målene forstås som en form for utopi. Dette har også en annen dimensjon: utdanningsreformer som representerer ulike virkelighetsoppfatninger motstridende dette synet vil representere en utopi så lenge de forstås som en perfeksjonert plan som skal gjennomføres og som representerer en bevisst rasjonell menneskelig handling. De verdiene og kunnskaps- og ferdighetsmålene som til enhver tid er representert i gjeldende reformer og læreplaner vil være bevisste tiltak for å fremme en perfeksjonert plan. I utdanningen ligger det en tro på individenes utvikling av blant annet den moralske utviklingen, men også av deres kunnskaps- og ferdighetsnivå. Utdanningen, og slik sett skolen, kan fungere som et botemiddel gjennom bevisst enten å *forebygge* eller *fokusere* på bestemte eller eventuelle samfunnsproblemer. Jeg mener at det også kan argumenteres for at det ligger en *implisitt endringskapasitet* i utdanningen i kraft av de verdiene og holdningene som fremmes i dens innhold, og som dermed, på et senere tidspunkt, kan muliggjøre en endring i samfunnsmodellen. Gjennom å bære på et sett med bestemte holdninger og verdier kan individene utvikle samfunnet videre i den retningen som er ønsket av utformerne av reformen.

I en utdanningsreform kontekst er også demokratiet den dannes innenfor av betydning. Demokrati kan både referere til en styreform, men også til verdier som frihet og likhet (Dahler-Larsen 1997:39,40). Siden demokratiet som begrep er sammensatt, med flere betydninger, typer og definisjoner er dette også et resultat av en ideologi, verdisyn og verdenssyn. Som vi har sett tidligere er det forskjeller mellom konkurransedemokrati, deliberativt demokrati, republikansk demokrati og liberalt demokrati (Eriksen 1995, Habermas 1995). Tenkt slik, vil det kunne ligge forskjellige virkelighetsoppfatninger til grunn for de ulike demokratimodellene, selv om de er innenfor en type styreform der demokratiet er overordnet. Innenfor disse virkelighetsoppfatningene kan det videre ligge føringer for hvilke elementer som skal videreformidles, eller trekkes frem i en utdanningsreform. Flere hevder at læreplanutforming i for stor grad har bakgrunn i verdipregede synspunkter, og enhver regjering, uavhengig av partipolitisk sammensetning, vil hevde at den gjeldende læreplanen bygger på et enhetlig syn (Engelsen og Karseth 2007:410-411). Uansett politisk ståsted vil et høyt kunnskapsnivå være ønskelig, men det vil være uenighet om hvilke kunnskaper som vurderes som viktige og hvordan disse eventuelt skal erverves (Karlsen 2007:364).

#### **4.1.3 Et spørsmål om legitimitet - Læreplaner sine ulike funksjoner**

Læreplanenes innhold og funksjon som styringsinstrument vil være avhengig av samfunnsutviklingen. Det vil være mulig å kartlegge flere funksjoner og knytte disse sammen selv om de er vesensforskjellige. Disse funksjonene understreker og fremhever en vilje med læreplanene, viljen som går på endring. Dette vises gjennom intensjonene og målsetningene som står der (Gundem 2004:47). Pedagogen Bjørg Brandtzæg Gundem (2004) argumenterer for at læreplanene sine funksjoner i tilknytning til samfunnet kan deles i fire. Den utvidede bruken av læreplanene som *styringsinstrument* henger sammen med utviklingen av et masseutdanningssystem som betyr at det skal dekke stadig flere individer (Gundem 2004:46). Den første funksjonen går på læreplanens *avspeilende* rolle: den skal avspeile det samfunnet anser som viktig og nyttig, verdifullt og ønskelig, og vekte dette tanke på både hensyn til samfunnet og til individet. Dette gjelder hvordan samfunnet stiller seg til ulike holdninger, ferdigheter og kunnskaper. Gundem (2004) argumenterer videre for at det dermed ikke er uviktig hvilke oppfatninger som faktisk får gjennomslag i læreplanen når det gjelder syn på dannelse, kunnskap, læring og undervisning. Dette er også gjeldende

---

for menneske- og samfunnssynet, noe som først og fremst kommer til uttrykk i læreplanens generelle del. I de ulike læreplanene som til enhver tid er gjeldende vil det være forskjellige "læreplanideologier" som representerer ulikt syn på kunnskap, dannelse, læring samt menneske- og samfunnssyn. Den andre funksjonen handler om å informere og formidle, og skal virke som et *bindeledd* mellom samfunn og skolen. Læreplanen skal i tillegg til å *speile* samfunnets prioriteringer i forhold til materielle, kulturelle, religiøse og ideologiske verdier, også *informere* om den prioriteringen som er gjort. På denne måten blir læreplanen et instrument for å formidle nedarvede og rådende normer, verdier, konvensjoner, fakta, teorier, prinsipper i tilknytning til kunnskapssyn, vitenskap og teknologi som samfunnet mener skolen skal formidle (Gundem 2004:50). Det innebærer at læreplanen sier noe om skolens verdimeslige, ideologiske og kunnskapsmessige innhold (Gundem 2004:50). Den tredje funksjonen handler om selve læreplanen sin *grad av styringen*, om hvilke aktører som skal styres, hvem som skal styre og hvordan det skal styres. Det gjelder for skolens innhold og omfatter fag og arbeidsmetoder, men går også på hva undervisningen skal prioritere. Spørsmålet om hvem læreplanen skal styre henger sammen med desentraliseringspolitikken. Læreplanen skal virke som en *veiviser* for læreren og samtidig som en *ramme* når den skal realiseres i klasserommet. I samsvar med overføring av statlig ansvar og ressurser til kommunene, vil læreplanen også ha en styrende funksjon på disse (Gundem 2004:49-51). Gundem argumenterer også for at læreplanen representerer en del av "det kulturelle bakteppet for vår skolevirkelighet" som gjør den virksom både bevisst og ubevisst i refleksjonen og handlingene som gjøres i regi av den. Her setter Gundem spørsmålstegn ved den faktiske styringsfunksjonen og skisserer en skolevirkelighet der læreplanen faktisk i liten grad styrer skolens innhold (Gundem 2004:52). PISA-undersøkelsene kan være eksempel på faktorer som endrer det skolepolitiske fokuset. Den fjerde funksjonen som Gundem skisserer er rettet mot læreplanens *begrunnende* form: den skal overbevise og overtale i forhold til endringer i skolens innhold, sett opp mot den konstante samfunnsutviklingen. Denne begrunnelsesfunksjonen er knyttet til læreplanens generelle budskap og balansegangen mellom endring og bevaring (Gundem 2004:47,48).

Som jeg har nevnt under kapittel 1.1.1 og 4.1.2 så argumenterer Cuban (1990:7) for at ulike læreplanreformer kan anses som *verdikonflikter*. De representerer et visst sett med verdier som har dype røtter i samfunnet og som er viktige i det samfunnet reformene er ment å skulle

operere innenfor. Disse verdiene endres i takt med, og i tråd med, de sosiale, politiske og økonomiske endringene som skjer i samfunnet generelt. Verdikonflikt mellom disse er det vanskelig å finne vitenskapelige løsninger på, her forstås vitenskapelige løsninger som utdanningsreformer (Cuban 1990:8). Skarpenes (2004:15) kaller denne verdikonflikten for kunnskapsproblematikken i skolen, og anser den som et uttrykk for ”modernitetens ambivalens mellom frigjøring og disiplinering”. Disse verdikonfliktene er helt essensielle med tanke på utdanningssystemet og legitimitetsaspektet, fordi: vektingen av disse forholdene, den individuelle autonomien og den samfunnsmessige rasjonaliteten er til fortolkning av de som er involvert i reform- og fagprosessene (Skarpenes 2004:15). Det vil dermed være innslag av verdikonflikt som Cuban argumenterer for. Videre er det Skarpenes sitt poeng at det i de fortolkningsprosessene som finner sted, forekommer ulike former for legitimering og verdsetting knyttet opp mot forestillinger og begreper som ”likhet, frihet, nytte, dannelse osv” (Skarpenes 2004:15,16). Eksempel på verdier som representerer en form for samfunnsendring kan være innslag av økt brukermedvirkning, større grad av elevfokusering og ”myk” pedagogikk, økt grad av lærerfokusering og ”hard” pedagogikk. Det kan også være større fokus på mål- og resultatorientering og større grad av lokal autonomi over metodeutvelgelse i LK06. Omfanget av disse endringene, og påvirkning på utdanningssektorens dimensjoner, er vanskelig å gi nøyaktige anslag om siden spørsmålet er så komplisert. Like viktige er derfor de eventuelle svarene vi får på disse spørsmålene. Årsaken til dette er at de peker ut en retning for veien videre og er basert på en grunnleggende forståelse av samfunnsverdier (Cuban 1990:5,6). Ulstrup Engelsen (2006:23), fremmer et poeng i denne sammenhengen der slagordsmessige utsagn eller ”pluralistiske kompromissformuleringer” er et resultat av nettopp den politiske prosessen. Ulike politiske grupperinger og interessegrupper forsøker å påvirke og sette sine avtrykk på læreplanens utforming og innhold.

#### **4.1.4 Utdanningsreformer i grove utviklingstrekk**

Rektor ved høyskolen i Vestfold og professor Petter Aasen argumenterer for at det sosialdemokratiske prosjektet kan sies å ha egenskapene likhet og samhold som ideal. Utdanningsreformer (for eksempel innføringen av enhetsskolen i 1920 og innføring av obligatorisk niårig enhetsskole i 1969) i norsk utdanningspolitikk har i grove trekk vært del av et større samfunnsmessig sosialpolitisk prosjekt, som har hatt like utviklingstrekk i



---

Skandinavia (Aasen 1999). På tross av enkelte forskjeller mellom landene, så kan vi si at vi har sett konturene av en *skandinavisk utdanningsmodell*. Denne bygde på politisk tenkning og handling som strebet etter å skape en sosialdemokratisk velferdsstat. Det som lå til grunn for, og det som var en del av denne velferdsstaten, var utdanningspolitikken og dens institusjoner (Aasen 1999:13). Innholdsmessig går prinsippene om sentralisme, universalisme, sosial ingeniørkunst, standardiserte løsninger og konsensus igjen i disse reformene (Aasen 1999:14). Disse utdanningsreformene har i grove trekk variert mellom flere dimensjoner. Læreplanreformene på 1950- og 1960-tallet bar preg av sterk *sentralstyring* gjennom detaljerte statlige regelverk som skolene var forpliktet til å følge, og utdanningspolitikken hadde et *nytteorientert perspektiv* (Aasen 1999:27,29). Dette nytteperspektivet kan spores tilbake til Durkheim (1956) sitt perspektiv på utdanning, som går ut på at utdanning i stor grad er overføring av verdier fra en eldre generasjon til den neste. Et stadig mer spesialisert og mangfoldig samfunn krever nye yrker, som igjen er avhengig av tilpasset kunnskap for å kunne utføre sin spesielle funksjon (Durkheim 1956:67-70). Ideelt sett har altså utdanningen to funksjoner, en på individnivå og en på gruppenivå. På den ene siden skal utdanningen inkorporere visse mentale og fysiske tilstander i individet som samfunnet anser som viktige bestanddeler hos sine samfunnsmedlemmer. På den andre siden skal utdanningen også inkorporere bestemte mentale og fysiske tilstander tilhørende spesielle sosiale grupper. Disse skal gjelde for alle gruppens medlemmer. I denne sammenhengen blir de idealene utdanningen er ment å skulle realisere, bestemt av samfunnet som helhet. Og dette samfunnet krever en viss grad av homogenitet (Durkheim 1956:70). Disse læreplanene på 50- og 60-tallet var et svar på tidligere planer som i stor grad var påvirket av den myke pedagogikken og den amerikansk progressivismen, der læring skulle skje gjennom elevens egne oppdagelser og egne produktive aktiviteter. I følge denne pedagogiske tradisjonen skulle barnet settes i fokus (Dewey 2000:178). Opplæringens legitimitet, og dermed utdanningens, var basert på at eleven skulle inngå som et medlem i en bestemt form for sosialt liv. For å oppnå dette måtte eleven øves opp så tidlig som mulig for å kunne bli et dyktig og effektivt medlem av den sosiale orden. Dette kunne bare oppnås gjennom bruken av bestemte pedagogiske virkemidler (Dewey 2000:181). Dette perspektivet forsøkte politikerne å erstatte med en ”hardere” pedagogikk. Autoritær disiplin var idealet, læremidler som ikke skulle kritiseres var viktigere og mer tradisjonelle undervisningsmetoder ble brukt, slik som memorering av basiskunnskap og fakta (Aasen 1999:21).

Utdanningsreformene fikk et annet tilsnitt og et noe annet utgangspunkt utover 1970- og 1980-tallet. Forhold som desentralisering, kommunalisering, selvråderett, medbestemmelse, deltakerstyring og differensiering ble viktige. I tillegg til dette fikk samfunnets økende pluralisme mer fokus. Det ble fokusert mer på betydningen av interesseløst i samfunnet, og skolen fikk rollen som en institusjon som i stor grad forbereder elevene for politisk deltakelse i det pluralistiske demokratiet (Aasen 1999:23,28). Den økonomiske veksten på 1980-tallet fikk betydning for den kulturelle endringen som igjen fikk konsekvenser for krav til skolens legitimitet. Nye visjoner for utdanningen var påvirket av mer individualistiske og psykologiske verdier som kreativitet, spontanitet og selvrealisering (Aasen 1999:23). Utdanningsreformene videre på 1990-tallet hadde et spesifikt mål om mer spesifikke læreplaner, som bedre skulle tilrettelegge for at skolene kunne reproducere *felles referanserammer* og utdanne *mer kompetente* elever. De nye læreplanene ble i denne perioden mer styrende, og gjaldt for både grunnskolen og den videregående skolen. Disse detaljerte planene fikk dermed status som *forskrifter* som lærerne måtte følge. Og med opplæringsloven som kom i 1998, ble det slått fast at opplæringen i skolen dermed skulle bidra til felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag (Aasen 1999:37).

#### 4.1.5 Reformen på bakgrunn av evaluering

Fram til nå har jeg presentert forskjellig innhold og perspektiver i ulike utdanningsreformer, spesielt knyttet opp til den sosialdemokratiske velferdsstaten. I forhold til utdanningens rolle har det vært påpekt at all form for utdanning er politisk og ikke kan være nøytral (Shore 1992:12). Utdanningen kan enten benyttes *aktivt som styringsinstrument* der hensikten er å inkorporere avhengighet til autoriteter eller sosialisere elevene til kritisk tenkning. Dersom det gjøres forsøk på å holde utdanningen nøytral vil den fortsatt støtte den dominerende ideologien i samfunnet. Derfor må utdanningen ha en frigjørende rolle for elevene. Dette idealet skal oppnås gjennom myndiggjørende utdanning (Shore 1992:12-15). Denne vinklingen på utdanningens betydning kan sees i sammenheng med bakgrunnen for evalueringer som fundament for nye utdanningsreformer. La meg forklare nærmere: en ny reform utformes på bakgrunn av evaluering som er gjort av foregående reform, og fremsetter bestemte problemer ved enten denne reformen, utdanningens mål eller metoder (Haug 1998:5-7). Evaluering kan være instrumentell, noe som betyr at den påpeker bestemte svakheter og foreskriver mulige tiltak (reformer) for å motvirke dette, og videre for hvordan

---

man skal gå i ønsket retning og oppnå de mål som er skissert (Haug 1998:7). En interaktiv evaluering av utdanningsreformer vektlegger at kunnskapen utvunnet fra evaluering ikke burde eller skal diktere beslutninger. Disse beslutningene skal avgjøres i samarbeid mellom flere instanser og individer gjennom forhandlinger, refleksjon og argumenter. Den legitimerende bruken av evaluering deles opp i to bruksområder, den symbolske og den strategiske. Den symbolske bruken benyttes for å kunne si at evalueringen er foretatt og den strategiske bruken har som hensikt å underbygge beslutninger som allerede er fattet (Haug 1998:7-8). Reformene som ble utviklet på 1990-tallet tok utgangspunkt i tanken om at velferdsstaten ikke klarte å utvikle seg i ønsket retning. De var i stor grad komplekse og inkluderte institusjonell organisering, nye styringsmetoder, nye læreplaner, nye og endrede idealer og intensjoner for både undervisning og læring (Haug 1998:10-12).

Hvis vi ser slik på utdanningsreformene i perioden etter andre verdenskrig, har altså velferdsstaten vært et overordnet mål og ideal for det norske samfunnet, og utdanningen har hatt en sentral funksjon i å nå dette idealet. I den stadige utviklingen og utvidelsen av velferdsstaten har også utdanningens mål og utdanningsreformer utviklet seg på nye måter for å oppnå dette. De ulike reformene har fremmet forskjellige metoder for hvordan best oppfylle kravet om å nå velferdsstaten, som det gode samfunnet. Derfor har utdanningsreformene hatt noen likheter og elementer som har blitt ført videre inn i de neste reformene, samtidig som de har låst inn elementer som har brutt med tidligere reformer. De reformene som ble utformet på 1990-tallet, med overføringen av den generelle delen av læreplanen, representerer i større grad enn tidligere en lovfesting av krav til undervisningen. I forhold til utopiske elementer i læreplaner vil velferdsstatens ideal være representert i generell del. Denne utviklingen illustrerer altså den grunnleggende verdikonflikten gjeldende i samfunnet som har hatt påvirkning for utdanningsreformene. Gjennomgangen av reformenes grove utviklingstrekk viser elementer som har blitt værende i dagens læreplan og som ansees så viktige for samfunnet at de fortsatt er del av de idealer som verdsettes. De viser også elementer som nettopp av samme grunn ikke har blitt funnet viktige nok til å tas med i den nye reformen.

## 4.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet – en reform

LK06 ble utarbeidet på bakgrunn av flere utdanningspolitiske dokumenter som NOU 2002:10 "Førsteklasses fra første klasse", NOU 2003:16 "I første rekke" og av St.melding nr 30 (2003-2004) "Kultur for læring" (Engelsen og Karseth 2007:405). Initiativet ble tatt av Ap-regjeringen (Ottosen 2009:94) realisert av daværende statsråd i utdanning- og forskningsdepartementet Kristin Clemet (Lea og Germeten 2005:259). Øystein Djupedal overtok høsten 2005 som statsråd for departementet som gikk over til å hete kunnskapsdepartementet (Karlsen 2007:363,364). I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å si noe om hvilken diagnose utdanningssystemet fikk, og hvilke botemiddel som ble satt til verks gjennom LK06.

### 4.2.1 Introduksjon til dokumentet

I sin doktorgradsavhandling fra 2008 argumenterer Sivesind for at LK06 fungerer som et autoritativt program for skoleverket, inkludert offentlige og private institusjoner. Som del i en omfattende reform representerer den et formelt rammeverk for ulike deler: grunnskolen, så vel som den videregående skole, for de som er ansatte på disse nivåene, og de som organiserer ledertrening. La oss ikke glemme lærebokforfattere og ulike prosjekter som er knyttet til den læringen og undervisningen som skjer i skolen, og som vektlegger deltakelse og støtte av elevene i planleggingen og organiseringen av hjemmeaktiviteter (Sivesind 2008:476,477). LK06 beskriver verdier og prinsipper for skolen og undervisningen ved å ta for seg spørsmål som skal diskuteres, og som det bør råde konsensus om, i et demokratisk samfunn. Dette gjør LK06 ved siden av å beskrive mål, hensikt og emner (Sivesind 2008:477). LK06 har utelatt arbeidsformer, men inkludert metodologiske aspekter tilknyttet individuelle læringsstrategier. Læringsprinsippet er bygd inn i et ferdighetsbegrep og forbedring av læringen er tilknyttet de grunnleggende ferdighetene (Sivesind 2008:478). Antakelser om verdier, New Public Management og konsept for læringsorganisering er sentrale tema tilknyttet LK06. Tendensen er, ifølge Sivesind, at universale verdier og pluralistiske kunnskapskonsept er svarene på problemer tilknyttet det multikulturelle samfunn og nye krav til resultatbasert styring (Sivesind 2008:477).

---

Sivesind argumenterer også for at LK06 skiller seg fra tidligere læreplaner på tre punkter og utfordrer både skolepraksis og den nasjonale styringen (Sivesind 2008:477). De tre punktene omhandler struktur, innhold og organisering av utdanningen på nye måter. Det første skillet går på forestillingen om kunnskapens objektivitet. Dette erstatter L97 sine kulturelt betingete innholdsformuleringer. Disse formuleringene fungerer som et grunnlag for å definere temabasert innhold. En annen forskjell handler om endringer av målformuleringer som i LK06 nå er kompetansebasert. Den tredje endringen relaterer seg til organiseringsaspektet ved læreplanen og de læringsprinsippene som er formulert. Disse er bygd inn i ferdighetskonseptet (Sivesind 2008:477,478). Det mest radikale ved LK06, slik Sivesind argumenterer, er at den beskriver innhold i form av hovedtema som strukturerer, men som ikke gir noen klar beskrivelse av hva som skal undervises (Sivesind 2008:478). Sivesind argumenterer videre at LK06 i større grad fokuserer på hva hver enkelt elev vil være i stand til seinere, framfor å fokusere på hva elevene skal gjøre innenfor en undervisningskontekst (Sivesind 2008:479).

## **4.2.2 Bakgrunn for utdanningsreformen**

St. melding nr. 30 støtter seg blant annet på internasjonale komparative studier som PISA – undersøkelsene, et prosjekt i regi av Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), der 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag ble målt i over 30 land, CIVIC – undersøkelsene og de erfaringene som ble gjort av reform 97 når kursen for den nye utdanningsreformen skulle stakes ut (St.melding nr. 30). På mange områder er det et positivt bilde som skisseres av norsk skole. Vi leser:

”Det store flertallet av elevene oppnår et tilfredsstillende læringsutbytte. Trivselen er bedre og det er mindre mobbing i norsk skole enn man finner i andre land.” (St.meld. nr.30: 22)

Det generelle bildet som tegnes er at norske elever trives på skolen, men at læringsintensiviteten er for lav (St.melding nr. 30:12,13). Det er derfor store utfordringer som må møtes og forbedringer som må gjøres. I forhold til ressursbruken i norsk skoleverk er ”lært kunnskap” for lite, noe som representerer en fare og et problem både for individet og samfunnet sett i lys av legitimitetstankegangen.

Dagens samfunn defineres på ulike måter der det både beskrives som et

”kunnskapssamfunn” (St.melding nr. 30:13-22,23-25). Vi leser:

[...] får menneskenes kunnskap, kompetanse og holdninger en helt avgjørende betydning både for samfunnet og for menneskene selv.” (St.meld. nr.30:23)

Samfunnsutviklingen har også gått videre til ”kompetansesamfunnet” (NOU 2003:16:33).

Vi leser videre:

”Samfunnsendringene i de siste 10-20 årene omtales gjerne som en prosess fra ”kunnskapssamfunnet” gjennom ”informasjonssamfunnet” over til ”kompetansesamfunnet.” (NOU 2003: 16:33)

Det fremheves også en overgang fra et ”skjebnesamfunn” til et ”valgsamfunn”. Der utdanning tidligere ble sett på som et privilegium, har valgfrihet i dag blitt en betydelig viktigere variabel i befolkningen (NOU 2003:16:37). Skolens mulighet for å oppfylle sin nye rolle, sitt nye innhold og metoder vil avhenge av det samfunnet skolen skal være komponent i. I samfunnet er det en gjensidig påvirkning mellom skole og samfunn. De utviklingstrekkene som fremheves er globalisering, individualisering og pluralisme. Utdanningen får en stadig mer sentral plass og viktigheten av å ha kunnskap både på individnivå og samfunnsnivå fremheves. I dette samfunnet er individet helt avhengig av økt kunnskap for å realisere seg selv, og samfunnet er avhengig av å få realisert den kunnskapen individene besitter for å drive verdiskapning (St.melding nr. 30:23).

#### **4.2.3 Nasjonale mål, men ulike metoder**

NOU 2003:16 trekker også fram at Norge ikke lenger er så homogent som det en gang var. ”Felles sosiale og kulturelle funksjoner kan bli utfordret av globalisering, av sosiale, befolkningsmessige, økonomiske og strukturelle endringer”, heter det i meldingen (NOU 2003:16:13). Det er større innslag av religiøse, etniske og kulturelle grupper og individer som forutsetter en utvikling av samfunnet (St.melding nr. 30:23,24). Noen av de tiltakene stortingsmeldingen skisserer er: nye læreplaner, lokal frihet til fastsetting av en del av fag- og timefordelingen, økt timetall og større vekt på tilpasset opplæring (St.melding nr. 30:25). Det sentrale her er at med en begrunnelse i økt tilpasning til individuelle og lokale tilpasningsbehov, så skal styringssystemet endres. De grunnprinsippene som bygger opp om den er klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og til slutt et godt støtte- og veiledningsapparat (St.melding nr. 30:25).

---

Som stortingsmeldingen sier: ”Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og –styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål” (St.melding nr. 30:25). Her ser vi at det anbefales en stor grad av metodefrihet i oppnåelse av nasjonale mål. ”De nasjonale læreplanene skal fastsette *tydelige kompetansemål*, men bør i største mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås” (St.melding nr. 30:25, egne uthevelser). Ved å tilrettelegge for *større lokal frihet* blir statens tilsynsrolle og kontrollfunksjon viktigere og mer sentral (St.melding nr. 30:25,26). Den nasjonale styringen, målene og rammene er nødvendig for mangfoldet av grunnopplæringen sine funksjoner (NOU 2003:16:11).

De grunnleggende ferdighetene har et dannelseselement i følge St.melding nr. 30:

” [...] basiskompetanse skal uttrykkes gjennom egne kompetansemål i alle læreplanene for fag og at den skal bestå av elementer som går på tvers av fag, dvs. kunnskaper, ferdigheter og holdninger som ikke er spesifikke for bestemte fag, men som skal være nøkkelen for den enkeltes tilegnelse av ny kunnskap og dannelse av egen identitet.” (St.melding nr. 30:31-34)

For å kunne delta i valget av politiske idealer og å kunne forstå og delta i den politiske debatten og den demokratiske utviklingen er det behov for grunnleggende ferdigheter (St.melding nr. 30:31). Opplæringens dobbelte funksjon blir også trukket fram i NOU 2003:16. Vi leser:

”På den ene siden skal opplæringen som del av kompetansesamfunnet arbeide for at hvert individ skal bli gode samfunnsborgere, og på den andre siden skal opplæringen som en del av kompetanseøkonomien sørge for opplæringen av gode arbeidstakere.” (NOU 2003:16:33)

På den ene siden skal opplæringen ha en oppdragende effekt og gjøre individene til gode samfunnsborgere. På den andre siden skal opplæringen også sørge for at det økonomiske systemet består ved at tilgangen på gode arbeidstakere er sikret.

#### **4.2.4 Tiltak i læreplanen**

LK06 ble innført med den hensikten å bekjempe og bote på en rekke problemer ved den norske utdanningen, samt forebygge fremtidige samfunnsproblemer. Noen av de problemene som ble fremhevet var knyttet til prestasjoner, forsterking av sosial ulikhet, ordensproblemer, stort frafall blant elevene, mangelfull differensiering og en dårlig kultur for læring (Clemet 2008:105,106). Ca 20 % av norske grunnskoleelever hadde så store mangler i lese- og

skriveferdighetene at dette ville kunne føre til problemer i videre studier og arbeid. Skolen reproduerte også ulikheter som var en følge av sosial og kulturell hjemmebakgrunn. I den videregående opplæringen var det nesten et frafall underveis på 25 % av elevene. Blant de som startet på yrkesfag var det rapporterte tallet 40 % frafall. Mye av skoletiden ble kastet bort på mye bråk og uro. Elevene manglet et vidt repertoar av læringsstrategier i forhold til elever i andre land, og den opplæringen og undervisningen som fant sted i de norske skolene var i for liten grad tilpasset elevers forskjellige forutsetninger og behov. Til slutt manglet det en kultur for å lære og for å evaluere i den norske skolen (Clemet 2008:105,106). PISA-resultatene som ble presentert i 2001 var i liten grad oppløftende for den norske skolen, og førte til en opphetet debatt om norsk skole og satte fortgang i det skolepolitiske reformarbeidet (Clemet 2008:100). Clemet (2008) presenterer også en rekke utvalgte elementer som skulle rette opp den utilstrekkelige skolen. *Kompetansemålene* som de ulike fagene skal lede til skal i større grad bli tydelige. Elevenes ulike *forutsetninger* skal også i større grad vektlegges. *Vurderingen* skal bli bedre ved å benytte nasjonale prøver og midtveisevaluering. *Grunnleggende ferdigheter* ble definert og vektlagt i alle fag. I tillegg skulle det også satses på *ledelsen* ved skolene, og lærernes utdanning skulle styrkes, samt at den mangelfulle progresjonen mellom de ulike utdanningsinstitusjonene skulle styrkes (Clemet 2008:107-111).

Intensjonene for LK06 kommer blant annet til syne i forordet av dokumentet. Vi leser:

”Skolen skal gi alle elevar ei likeverdig opplæring om medverke til å redusere ulikskapar mellom individ og gruppe. Kunnskapssamfunnet opnar mange vegar, men stillar nye krav til den enkelte. Grunnleggande dugleikar i bruk av språket, i rekning og taleforståing og bruk av digitale hjelpemiddel er nødvendig for å møte utfordringar i samfunnet.” (LK06: forord)

Dette forordet er ført i pennen av sittende statsråd og utdanningsminister, Øystein Djupedal, da utdanningsreformen ble implementert. Her vil det være mulig å se en retning som pekes ut og som anses som ønskelig fra politisk hold. Vi blir introdusert til hvilke overordnede mål dokumentet er ment å skulle oppfylle, hvilke utfordringer dokumentet er ment å skulle møte og eventuelt hvilke mål den dermed ikke er ment å skulle oppfylle. Altså er dette et uttrykk for en bestemt politisk vurdering, med tilhørende vurderinger og prioriteringer. Her skisseres både en samfunnsutvikling som setter nye forventninger og krav til individet, men også viktigheten av ferdigheter og kunnskaper til å møte denne utviklingen med. Skolens rolle som tilrettelegger av forholdene for både å fylle samfunnets behov vektlegges, men også



---

individets behov for *livslang læring* settes i fokus (LK06: Forord). Skolen skal også *redusere de eventuelle ulikhetene* som kan eksistere *enten mellom individer eller grupper i samfunnet*. Dette mener jeg er sentralt fordi momentet stiller LK06 i en lang rekke av utdanningsreformer der den egalitære skandinaviske velferdsstaten skal bygges og styrkes. Den politikken som ligger til grunn for LK06 sitt forord er basert på en *videreføring av sosialdemokratiet* som har hatt som fanesak å utbygge og videreutvikle velferdsstaten. For som forordet avsluttes: ”Slik kan skolen vere med på å gi dei unge sjansen til å lykkast i sine liv, og auke velferda i samfunnet” (LK06 :Forord). Dette betyr imidlertid ikke at momenter som ligger i delene av LK06 ikke representerer en annen politikk enn nettopp dette. Det er også innslag av desentraliseringspolitikk i LK06. Den enkelte skolen anses som ansvarlig for å sette beslutningene ut i praksis, tilpasset den enkelte elevens forutsetninger rettet mot de målene læreplanen bestemmer.

Kunnskapssynet som presenteres i forordet synes å være styrt av at læring er noe som skjer hele livet og at denne prosessen må sees i sammenheng gjennom alle skolens nivåer og trinn. Det er forskjellige læringsteorier som fremhever ulike trekk ved kunnskapssyn. Kognitive læringsteorier trekke frem hva som skjer på det mentale planet hos eleven (Imsen 2001:56). LK06 sier blant annet i forordet: ”Dei grunnleggande dugleikane kjem ikkje av seg sjølv, dei er eit resultat av læring og innsats” (LK06: Forord). Dette kan tyde på at kunnskapssynet i LK06 ikke er overfokuset på hvordan læring foregår, men hva eleven gjør med det som er innholdet i undervisningen. Kunnskapen og ferdighetene elevene opparbeider seg gjennom grunnskolen og videregående skole skal styrke deres deltakelse i yrkes- og samfunnslivet. De grunnleggende ferdighetene som presenteres i forordet, er avhengig av innsats, og denne innsatsen kommer gjennom motivasjon til å lære. Denne motivasjonen skal igjen utvikles gjennom at ”[...] elevane oppmuntrast til aktiv deltaking i sitt og andres læringsarbeid” (LK06: Forord). Vi ser et steg vekk fra den tradisjonelle undervisningen der læreren er i fokus, og dette peker ut en retning der elevene i mye større grad skal være *aktive i sin skolehverdag*. Det sies ikke eksplisitt her hvilken del av læringsarbeidet det forventes større aktivitet i fra elevene sin side.

## 5. Analysedel 2: Teksten

I denne delen av analysen vil jeg rette meg mot selve teksten, LK06. Først vil jeg ta for meg den generelle delen og se spesielt på hva den sier om det moralske aspektet tilknyttet opplæring og tilpasset opplæring. Disse to elementene har jeg valgt ut fordi jeg mener de representerer aspekter ved velferdsstaten, og dette er relevant for oppgaven. Deretter vil jeg analysere prinsippene for opplæringen og læringsplakaten. Hensikten med dette er å se på om det er store forskjeller mellom det som formuleres og vektlegges i generell del fremfor det som vektlegges i prinsippene for opplæringen og læringsplakaten. Videre vil jeg analysere læreplanen for samfunnsfag og gå inn på de konkrete formuleringene i kunnskaps- og ferdighetsformuleringene for grunnskole og videregående nivå. Deretter vil jeg foreta en liten oppsummering av de funnene jeg fant i analysen av LK06. Det er ikke foretatt endringer i ordlyden på verken prinsippene for opplæringen og læringsplakaten eller læreplanen for samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet 2009).

### 5.1.1 Generelle del - Om moralsk oppfostring og tilpasset opplæring

St.melding nr. 30 foreslo på bakgrunn av erfaringer med utdanningsreformene på 1990-tallet ” [...] om formålsparagrafene angir prinsippene for organisering og tilrettelegging av opplæringen, sluttet Stortinget seg til at disse måtte operasjonaliseres i klare mål som skulle forskriftsfestes” (St.melding nr. 30). Disse målene ble uttrykt i ”læreplan for grunnskole og videregående opplæring, generell del” og ble videreført uten endringer til LK06 (St.melding nr. 30:30) fra L94 og L97 (Engelsen og Karseth 2007:405). LK06 sin generelle del består av seks deler som ansees for å gjelde for alle relevante skoleslag. Disse temaene er presentert som ulike sider ved mennesket. De seks er det *meningssøkende* mennesket, det *skapende* mennesket, det *arbeidende* mennesket, det *allmenndannede* mennesket, det *samarbeidende* mennesket, det *miljøbevisste* mennesket og samles tilslutt i det *integrerte* mennesket (Ulstrup Engelsen 2006:50). Det er den generelle delen av læreplanen som skal rette seg direkte mot skolens ideologiske, verdimeslige og kunnskapsmessige innhold (Gundem 2004:50). En annen egenskap ved denne delen er at den trekker på mange slags verdier, kunnskaps- og undervisningssyn (Skarpenes 2004:340).

---

De seks sentrale dimensjonene ved mennesket presenterer i den syvende dimensjonen en del motsetninger som det er meningen at undervisningen skal balansere (Engelsen og Karseth 2007:405). Den opplæringen som skjer i norsk skole må formidle sentrale deler og elementer av vår felles kulturarv til oppvoksende generasjoner. I dette ligger det et demokratisk element. Skal samfunnet forbli demokratisk må alle elever ha *samme referanserammer* (Engelsen og Karseth 2007:405). De felles referanserammene er nødvendig for å unngå forskjeller i elevenes kompetanse, da disse forskjellene kan føre til sosial ulikhet og gi grobunn for udemokratiske krefter i samfunnet (Engelsen og Karseth 2007:405). Den felles kulturarven og betydningen av denne trekkes frem som mål for undervisningen, men i dette ligger det et maktaspekt gjennom definering av denne felles kulturarven. Jeg støtter meg til Skarpenes når han poengterer: ”En kulturarv er alltid *noens kulturarv*” (Skarpenes 2004:345, egen uthevelse). Det foreligger en seleksjonsmulighet tilknyttet det faktum at den generelle delen må begrenses så den gir hensiktsmessige rammer for aktiviteten på skolene. Denne seleksjonen vil dermed være uttrykk for et verdisyn som igjen er uttrykk for en politikk. I denne kulturarven er det formuleringer, verdier, holdninger og normer som underbygger velferdsstaten.

### 5.1.2 Metode vs. modell

Om det meningssøkende mennesket står det: ”Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er *sant* og gjøre det som er *rett*” (LK06:4, egen utheving). I et homogent samfunn med minimal grad av differensiering i arbeidsoppgaver og sosial grupper, vil denne formuleringen ha vært mindre problematisk. I dagens samfunn derimot, med den økende pluraliseringen, individualiseringen og etniske mangfold mener jeg at en slik formulering kan tolkes som mer problematisk. Det kan være problematisk fordi de ulike oppfatningene av hva som er sant og hva som er rett kan gå på tvers av hverandre og skape grobunn for konflikter. Den økende differensieringen vanskeliggjør en standard for å måle hva som er rett og hva som er sant, og det vanskeliggjør et felles utgangspunkt for hvordan dette skal avgjøres. På grunn av en differensiert befolkning vil én ideell moralsk atferd kunne være vanskelig å begrunne og forsvare. Preferansene for hva som er moralsk atferd vil være mange og i stadig endring. Hvis vi ser dette i et mer moderne utopiperspektiv, så vil det i denne sammenhengen være mer relevant å beskrive en metode for å avklare spørsmålet om hva som er moralsk atferd

heller enn å skissere en modell som det moralske mennesket er forventet å etterleve. En slik modell vil være problematisk på bakgrunn av disse faktorene, som fremheves i LK06:

”Oppforstringen må følgelig begrunne samfunnets idealer og verdier, og levendegjøre dem slik at de blir en virksom kraft i folks liv. [...] Opplæringen må altså klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler [...]. Det må være et tett samspill mellom fostringen i hjemmene, skolens opplæring og samfunnet som omgir den.” (LK06:4,5)

Her ser vi at samspillet mellom hjem, skole og samfunn som helhet vektlegges, og at denne skal ivareta samfunnet sine idealer og verdier. Kritikken av utdanningssektoren har vært rettet mot nettopp dette, at det er en for stor relativisering av moralsk og etisk atferd og at årsaken til dette er skolens funksjon som underbygger den stadig økende individualiseringen. Individuelle preferanser har fått for stor betydning, noe som har undergravet en samfunnsstandard for moralsk atferd. Den aktuelle korreksjonen for dette ligger i utdanningssektoren med en vending til den klassiske dannelsen og mindre fokus på individualiseringen (Matlary 2008). LK06 fortsetter i dette aspektet med å poengtere: ”De unge må forstå at moralsyn kan være en kilde til konflikt, men at de også gjennomgår endringer, slik at det gjennom refleksjon, kritikk og dialog kan dannes nye modeller for samfunnsforhold og samkvem mellom mennesker” (LK06:4). Dette tolker jeg som et tegn på en forståelse av pluralisering i samfunnet. Det fremheves en forståelse av verdier som relative og er tilknyttet kulturelle forhold. En ferdighet vil være nyttig i et globalisert og kulturelt mangfoldig samfunn. Det å leve sammen i et multikulturelt og individualistisk samfunn fordrer forståelse, kommunikasjon, dialog og toleranse, men skal ikke behøve å gå på bekostning av identitet slik jeg forstår det ut fra LK06.

La oss se på sosialisering i et utopiperspektiv knyttet til den tradisjonelle utopiteoritradisjonen. Dette er tilknyttet det sosialdemokratiske prosjektet, som i stor grad har hatt velferdsstaten som ideal for hvordan samfunnet skal bygges opp. Dersom vi tenker oss at det ideelle samfunnet er strukturalistisk i den forstand at det tar hensyn til menneskets naturlige svakhet og kompenserer for dette, så vil velferdssamfunnet kunne gå inn i denne kategorien. Det fremmes her i LK06, én løsning og én måte, å organisere samfunnet på selv om velferdsstaten har gjennomgått endringer og fått stadig større omfang. Vi kan tenke oss en gjensidig påvirkning: utviklingen av samfunnet har hatt påvirkning på velferdsstatens dimensjoner, og utviklingen av disse dimensjonene har igjen påvirkning for den retningen

---

samfunnsutviklingen har hatt. Idealet for velferdsstaten kan vi tolke som en utopi på flere måter, enten det er i forhold til definisjonen som fokuserer på hvordan det gode samfunnet skal organiseres, eller formuleringen av utopi som ønsket om en bedre levemåte. Dette mener jeg må sees i sammenheng med utdanningssektoren, som har hatt en så sentral funksjon i å sosialisere samfunnets individer inn i ønskede verdier og normer. Utdanningssektoren kan både opprettholde samfunnsstrukturen, men også igangsette utviklingen av samfunnet i ønskede retning. Siden det er gjennom utdanningssektoren dette iverksettes, så er LK06 som utdanningsreform en eksplisitt formulering av disse idealene, og en oppskrift for hvordan nå målene. Ikke bare skal verdiene begrunne samfunnsorganiseringen, men de skal også få en egenverdi for individene slik at de selv kan utvikle samfunnet med bakgrunn i disse. Disse er i tillegg til å være formulerte idealer for utdanningen og for ønskede ferdigheter samfunnets individer skal ha, også hjemlet i opplæringsloven. Det er dermed et *lovpålagt innhold i undervisningen* og skal per definisjon kunne både være et generelt mål for utdanningen, men det skal også kunne måles etter undervisningsseksjoner i form av spesifikke kunnskaps- og ferdighetsmål (som for eksempel nasjonale prøver). Dette kan også knyttes opp mot elementet av utopi som fokuserer på ønsket om en bedre måte å leve. Egenskapen til å kunne avgjøre hva som er en bedre måte å leve på skal individet sosialiseres inn i gjennom utdanningen. I denne sammenhengen vil jeg trekke fram Mathisen sine argumenter om troen på den høyere utdanningen sin kulturelle revolusjonspotensiale. Dette kan gi assosiasjoner til det frigjøringsaspektet som ligger implisitt i læreplanene. Mathisen argumenterer mer for fokus på det strukturelle endringspotensialet i denne kulturrevolusjonen. Forståelsen av en utdanning med mulige skjulte maktstrukturer og viktigheten av en bevisstgjøring av dette for å muliggjøre og tilrettelegge for endring. Også sosialiseringen av samfunnets individer for å bevare samfunnsstrukturen finnes i LK06 sin generelle del, men her er sosialisering knyttet til den individuelle utviklingen som skal bestå av ” [...] fortrolighet med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevens kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner” (LK06:5). I tillegg er det krav til at opplæringen må begrunne samfunnets idealer og verdier og skal levendegjøre disse slik at de blir en selvstendig og virksom kraft i samfunnet (LK06:4).

### 5.1.3 Individuell tilpasning

I LK06 står det følgende: ”Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse” (LK06:10). Dette prinsippet som går ut på å ha like muligheter, men ulik behandling av individene innenfor utdanningssektoren er også essensielt innenfor sosialdemokratiet og dets idé om velferdsstaten (Aasen 1999:16). Vi leser videre:

”Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale, og handle uten å skille etter kjønn, funksjonsevne, rase religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsynet er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår.” (LK06:4)

Den generelle delen fremmer også rasjonaliteten og evnen til å samarbeide og overkomme uoverensstemmelser og konflikter. Selv om det eksisterer forskjeller i individers synspunkter og overbevisning skal opplæringen og treningen av samarbeid baseres på menneskets iboende fornuft og dermed troen på demokratiske prosesser (LK06:4,5). *Tilpasset opplæring* er et element ved LK06 som jeg mener i stor grad kan sies å være en faktor ved velferdsstaten, som kommer til syne i generell del. Min begrunnelse for denne påstanden er at den generelle delen ble overført uforandret fra tidligere læreplan, og det i seg selv kan tyde på at verdiene som ligger i denne delen av LK06 er viktige for samfunnet. For det andre så er tilpasset opplæring en direkte måte for fellesskapet å danne sikkerhetsnett for enkeltindivider i samfunnet. Ved å tilpasse og tilrettelegge undervisning og skolehverdagen til den enkeltes behov vil dette i større grad forsterke individets posisjon i samfunnet. Slik tilpasning kan også redusere faren for at individet faller utenfor, med tanke på de kravene ”kunnskapssamfunnet” stiller til sine individer, blant annet gjennom tydelige kunnskaps- og ferdighetsmål. Prinsippet i velferdsstaten om lik rett til goder, i dette tilfellet til utdanning, er kombinert med verdien om individuell oppfølging og tilrettelegging. I LK06 står det:

”Skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. [...] Solidariteten må komme til uttrykk både overfor dem som har særlige vansker, og ved overganger mellom trinn og skoleslag.” (LK06:10)

Her trekkes det solidariske fram ved å tilby en tilpasset opplæring til enkeltindividenes behov. Samtidig som enkeltindividet har lik rett til utdanning som alle andre (i kraft av å være statsborger), har det i tillegg rett til individuelle tilpasninger. En slik tilpasning er direkte beskyttet ved lov da LK06 har hjemmel i opplæringsloven. Denne solidarisk lovfestede retten til utdanning, der styresmaktene tar ansvar for å fremme og beskytte velferd

---

er nettopp et slikt kjerneelement ved velferdsstaten (Kuhnle 1997:286). Prinsippet om tilpasset opplæring er også vektlagt i prinsippene for opplæringen og læringsplakaten, som jeg vil vise under kapittel 4.3.

Den generelle delen vektlegger ikke bare en individualistisk tilnærming til samfunnet. Felles verdier og felles grunnlag og bakgrunn er viktige elementer. Også her kan vi dra sammenligning mot velferdssamfunnet. Velferdsstaten kjennetegnes av et *kollektivt ansvar* for en høy grad av sosial trygghet og sosial likhet. En ensidig vektlegging av det individualistiske i utdanningssystemet kan svekke den sosiale likheten i samfunnet ytterligere, ved nettopp å tilrettelegge for systematiske og individuelle skjevheter. Det er en kjensgjerning at skolen reproducerer sosiale forskjeller i befolkningen (Hansen 2005). Dette fenomenet oppstår på tross av universelle tiltak som styresmaktene fremmer for å sikre størst mulig grad av sosial likhet. Elevenes hjemmebakgrunn som økonomisk og kulturell kapital spiller her inn (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, Turmo 2004:212-215). I dette perspektivet kan også fokus på individuell tilpasning tolkes som et tiltak for å minimere skolens reproduserende funksjon av sosiale ulikheter. Ved å tilrettelegge for, og ta hensyn til, elevenes behov og individuelle forutsetninger, kan eventuelle skjevheter i hjemmebakgrunn til en viss grad jevnes ut. Slik kan tiltak på mikronivå få konsekvenser på makronivå og LK06 tar nettopp velferdsstatens kollektive ansvar på alvor.

Tidligere i oppgaven har jeg dratt fram aspektet og pluralisering og verditoleranse. Men det betyr likevel ikke at alt skal tolereres. Som det poengteres i LK06:

”Åndsfrihet innebærer ikke bare romsligheter for andre syn, men også mot til å ta personlige standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning. Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet. Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep.” (LK06:5)

I et demokratiperspektiv er dette et sentralt poeng som jeg ønsker å se nærmere på. Dette går ut på friheten til å være meningsbærer av oppfatninger som kan gå på tvers av samfunnets normer samt friheten og motet til å ytre disse meningene i offentligheten. Som sitatet viser legger LK06 stor vekt på toleranse overfor andre vurderinger, andre verdier og livssyn, og på en meningsfull utveksling av erfaringer og dialog for å finne et felles fundament for sameksistens. Jeg leser dette som at i denne prosessen skal ikke alt av individuelle ytringer

og personlige valg aksepteres. Valg og ytringer som går på bekostning av andre sine interesser og rettigheter skal ikke tolereres. Undervisningen skal gi moralsk grunnlag for å ta til orde mot overgrep. Dette kommer tydelig til uttrykk i sitatet.

Som vi nå har sett, består den generelle delen av et mangfold av paradokser og motstridende hensyn som må balanseres og vektas opp mot hverandre. I det tradisjonelle utopiteoretiske perspektivet er det fokuset på én organisering som er veien til målet. I så måte trekker generell del i stor grad fram og slutter opp om den eksisterende samfunnsformen, nemlig velferdsstaten. LK06 trekker frem felles verdier, kulturhistorie og normer for å fremme en oppslutning til og om velferdsstaten. Dette gjelder også verdier som solidaritet. Tilpasset opplæring, som i stor grad trekkes frem, kan tolkes som et slikt uttrykk for solidariteten og det offentliges ansvar for minimalisering av sosial ulikhet. Den generelle og universelle retten til utdanning forsterkes gjennom individuell tilpasning av undervisningen, der velferdsstaten forsøker å sikre individet fra å sakke akterut i undervisningen. Et minimum av kunnskaper og ferdigheter er nødvendig for å gjøre individet selvstendig og i stand til å utfolde egne evner. Tilpasset opplæring kan slik tolkes som et direkte tiltak fra myndighetenes side, gjennomført via utdanningsinstitusjoner, for å motvirke frafall fra undervisningen og forsøke oppnå maksimalt utbytte av undervisningen ut fra individuelle preferanser og behov. La oss se på dette igjen i et utopiperspektiv. I motsetning til den tradisjonelle, så er det i den moderne utopiteorien derimot et fokus på prosessen for å komme fram til hva det endelige målet er, fremfor selve målet i seg selv. I dette perspektivet er det i den generelle delen av LK06 stort fokus på en pluralisering av samfunnet og hvordan individet i samarbeid med andre skal unngå konflikter på grunnlag av variasjoner i tro, verdier og prinsipper, altså verdensoppfatning. Undervisningen skal gjøre individene i stand til å akseptere variasjoner på bakgrunn av kunnskap og forsterke samfunnets mulighet til eksistens i harmoni til tross for en eksisterende pluralisme. Denne toleransen er ikke total og holdninger og ytringer som går på bekostning av andre sine rettigheter skal ikke tolereres og individet skal gjennom undervisningen være i stand til å tale disse meningene imot.



---

### 5.1.4 Prinsipper for opplæringen - Læringsplakaten

I prinsippene for opplæringen og læringsplakaten av LK06 blir bestemmelser i opplæringsloven sammenfattet og utdypet. Hensikten med disse to er å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for opplæringen, og sørge for at denne er i samsvar med lov og forskrift. I tillegg skal den være i tråd med menneskerettighetene, og den skal være tilpasset de lokale og individuelle forutsetningene som måtte foreligge (LK06:31). Læringsplakaten består av et 11-punktsprogram som skal gi overordnede prinsipper og retningslinjer for opplæringen i skolen, men ikke legge noen føringer til de arbeidsformene eller arbeidsmetoder som de enkelte skolene og lærerne velger seg (Lea og Germeten 2005:259). Plakaten er ment å skulle fungere som en bro mellom den generelle delen og de ulike læreplanene for fag. I tillegg til de 11 punktene, består broen av prinsipper for sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, læreres og instruktørers kompetanse og rolle, samarbeid med hjemmet og til slutt samarbeid med lokalsamfunnet (Engelsen og Karseth 2007:406). Engelsen og Karseth argumenterer for at den elevsentrerte opplæringen kan tolkes positivt siden den legger vekt på frie og individuelle valg. Samtidig kan denne seksjonen i LK06, med sin vektlegging av sosial kompetanse og en tilpasset opplæring innenfor et fellesskap, tolkes som å være i tråd med den tradisjonelle sosialdemokratiske skoleideologien, og som et grep for å demme opp mot en for sterk individorientert skole (Engelsen og Karseth 2007:407,408).

Læringsplakaten, med sine tilhørende prinsipper, understreker kommune og fylkene sitt ansvar og frihet til å forme egne læreplaner og bygge bro mellom sentrale myndigheter og skolene. Dette er i motsetning til tidligere læreplaner som har vært et direkte ledd mellom sentrale myndigheter og skolene (Sivesind 2008:476). Kommunene og fylkene kan følge tidligere praksis og overlate dette ansvaret til hver enkelt skole. Mandatet som gis i LK06 er å organisere grunnskolen i samsvar med de foreliggende forskriftene og reguleringene, samt å ta hensyn til de lokale og individuelle behov og evner. Innenfor en slik ramme er skolene selv ansvarlige for å utvikle grunnleggende ferdigheter som sosiale og kulturelle ferdigheter, motivasjonen for læring og læringsstrategier. Plakaten, sammen med den generelle delen i LK06, understreker skolens rolle som tilrettelegger for elevenes deltakelse og samarbeid med hjemmet (Sivesind 2008:476).

### 5.1.5 Læreplan for samfunnsfag

I det følgende ønsker jeg å ta analysen av LK06 et steg videre. Først vil jeg ta for meg fagets hensikt slik den kommer til uttrykk i teksten i LK06. Som jeg viste tidligere i kapittel 2.1.1 har det vært uenighet om fagets hensikt har vært klarlagt og det har rådet stor uenighet om fagets rolle i forhold til skolens rolle. LK06 kan tolkes i lys av denne tidligere uklarheten, og den forsøker å fastslå denne hensikten gjennom å trekke frem medborgerskap og aktiv deltakelse i demokratiske prosesser. Som vi skal se, mener jeg at dette underkommuniseres i dokumentet og jeg vil argumentere for dette videre i løpet. Ferdigheter som er knyttet til dialog og kommunikasjon blir i LK06 vektlagt i betydelig større grad enn medborgerskap og deltakelse i demokratiske prosesser i skolehverdagen. Videre vil jeg se på de kompetanse – og ferdighetsmålene som er formulert i læreplanen både på grunnskole- og videregående nivå. Et nytt moment som introduseres i LK06 er at det er progresjon mellom de momentene som presenteres som ferdighetsmål på grunnskole og (enten grunnleggende ferdigheter eller rene kunnskaps- og ferdighetsmål) i forhold til at de føres videre på videregåendenivå. Derfor er det hensiktsmessig å se dette i sammenheng. For som det står svart på hvitt: ”Hovedområda utfyller kvarandre og må sjåast i sammanheng” (LK06:117). På grunnskolenivå er samfunnsfag oppdelt i tre separate fag: historie, geografi og samfunnskunnskap. Det er det sistnevnte faget jeg først og fremst kommer til å gå i dybden på under avsnitt 5.1.7 og 5.1.8 da dette tilhører mitt fagområde. På det videregående nivået er samfunnsfaget oppdelt i fem hovedområder: individ og samfunn, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati, kultur og internasjonale forhold. Jeg kommer til å behandle disse i under paraplyen samfunnsfag da jeg ikke anser den indre oppdelingen av faget som relevant for denne oppgaven.

### 5.1.6 Formålet med faget

LK06 har satt samfunnsfagets formål til å gjelde både for grunnskolen og for den videregående opplæringen og det kommer fram elementer fra geografi, historie og samfunnsfaget (LK06:117). Seksjonen starter med å beskrive formålet med faget som er: ” [...] å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratiske deltaking” (LK06:117). Sitatet vektlegger prinsipper og verdier knyttet til demokratiet som styreform,

---

og vi ser at denne delen fremmer det selvopprettende ved den nåværende og fungerende samfunnsorganiseringen. Slik jeg tolker det her, så er det de individene som har kunnskaper om hvordan demokratiet og dets implisitte og tilhørende verdier og prinsipper fungerer som skal slutte opp om denne samfunnsformen. Det er en formulering som i stor grad knytter seg opp mot skolens legitimitet og rettferdiggjøring. Skal skolen kunne rettferdiggjøres i velferdssamfunnet må den videreføre de verdiene og prinsippene som den forutsetter og bygger på. Elevene skal i skolens regi få kunnskaper om viktige prinsipper og verdier knyttet til demokratiet. Vi leser videre at:

”Mennesket samhandlar gjennom språk og uttrykksformer som er prega av den kulturen dei veks inn i. Som reflekterande individ kan mennesket forme seg sjølv. Som politisk individ kan mennesket påvirke omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarleg for konsekvensane av handlingane sine.” (LK06:117)

Dette utdraget fra LK06 trekker frem *kommunikasjonsaspektet* ved menneskets samhandling. Kulturen individet vokser inn i spiller også en rolle, da den former individet og dets virkelighetsoppfatning. I kraft av å være et reflekterende individ i denne kulturelle konteksten, har mennesket et *omformings- og endringspotensiale* både overfor seg selv og for det samfunnet individet lever innenfor, i følge LK06. Her kan det være nyttig å benytte Fromm sine frihetsbegrep for å si noe om hvordan vi kan se dette. Vi kan si at LK06 skisserer både et ”frihet til” og frihet fra” perspektiv. I formålsplanen for samfunnsfag ligger friheten i at individet kan endre sine omgivelser. Vi kan forstå det som at faget skal sette individet i stand til nettopp dette, selv om det i sitatet ikke er formulert noe krav. Jeg leser dette som at samfunnsfaget skal gjøre individet i stand til å kunne endre sine omgivelser dersom individet selv ønsker det. Det politiske elementet og endringsrommet krever også en rekke ferdigheter og kunnskaper, litt avhengig av demokratidefinisjonen og hva som legges i ”å påvirke omgjevnadene”. Formuleringene tidligere i formålsseksjonen slik vi har sett tilsier at det ikke er tilstrekkelig, for eksempel, kun å delta ved kommunal- og fylkestingsvalg i tillegg til stortingsvalg. Formålsformuleringen legger i stor grad også vekt på individuell aktivitet utover stemmegivning. Vi kan si at individet har en ”frihet til” å endre sine omgivelser. I Freire sin terminologi så må frigjøringen komme gjennom en dialog mellom lærer og elev, og balansering av maktaspektet knyttet til språket. Den må også komme gjennom hvordan deres rolle som subjekter og objekter muliggjør en praksis og utforskende aktivitet. Altså om deres selvstendige aktivitet fremmer muligheten for individuelle tanker, ut fra Fromm sitt synspunkt og argument som det heter i LK06: ”Ved å

gjere elevane nyfikne og stimulere til undring og skapande arbeid vil faget kunne setje dei betre i stand til å forstå seg sjølve, meistre si eiga verd og motivere til ny innsikt og livslang læring” (LK06:117). Dette tolker jeg som om det er nettopp en hensikt at elevene gjennom egen og fri aktivitet skal virkeliggjøre sin individualitet i et pluralistisk samfunn.

I LK06 skisseres det en mulig handlingsramme samtidig som det påpekes at individene selv er ansvarlige for sine handlinger i kraft av å være moralske individer. Det sentrale sitatet over har vist oss at dette handlingsrommet krever at individene har kjennskap til hvordan denne kulturen former dem som individer, og at de skal se hvilke muligheter de har for å endre denne konteksten. Dette er også samfunnsfagets rolle, mener forfatterne bak LK06, idet de skriver: ” [...] gje individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverkar haldningar, kunnskapar og haldningar, og korleis den einskilde kan påverke fellesskapet og sin eigen livssituasjon” (LK06:117). Konkret kunnskap om samfunnets prosesser er altså en forutsetning for å ha muligheten for å endre, eller påvirke, det samfunnet som former individet. Vi ser at dynamikken mellom individuell- og samfunnsmessig endring og utvikling slik trekkes frem som *en prosess katalysert gjennom utdanningen*. Dette kan vi tolke i lys av den moderne utopitradisjonen, der nettopp prosessen for utviklingen er i fokus. Dette inntrykket om prosessen mot å bli et endringsvillig individ for samfunnet kan vi forsterke ved å undersøke flere formuleringer i formålsdelen i læreplanen. Dette vil jeg se litt nærmere på.

I LK06 står det videre: ”Samfunnsfaget skal difor gje djupare forståing av forholdet mellom samfunnslivet og det personlege livet, og stimulere til erkjenning av mangfaldet i samfunnsformer og levevis” (LK06:117). Selv om begrepet ikke benyttes eksplisitt, så er det et pluralistisk samfunn som her skisseres, og som elevene skal forberedes til å leve og delta i. I dette samfunnet er det en rekke individuelle ferdigheter som kreves for å lykkes og takle de utfordringene dette gir. Jeg siterer videre: ”På denne bakgrunnen skal faget gje elevane større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant. Ved å påverke lysta til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar skal faget òg fremje evna til å diskutere, resonnere og til å løyse problem i samfunnet” (LK06:117). Slik det formuleres her kan det virke som om det er *proessorienterte individer* som skal skapes med tanke på en kommunikativ

---

problemløsningsmetode. Dette er i god demokratisk ånd og tradisjon, men jeg tolker det som om det ligger en retning mot en deliberativt demokratimodell der dialogen og kommunikasjon er essensielt. I kapittel 1.1.1 viste jeg en grov definisjon på ulike demokratimodeller og det er denne spesielle formen for innflytelse innenfor en demokratisk styreform vi her ser konturene av. I et pluralistisk, kulturelt mangfoldig samfunn vil informasjon om, kjennskap til og kunnskap om kulturer og kulturelle forhold være en forutsetning for individuell deltakelse og problemløsning.

### 5.1.7 Kompetansemål for grunnskolenivå - samfunnskunnskap

I hvert av fagenes kompetansemål er det vektlagt grunnleggende ferdigheter. Disse er fem i tallet, og oppsummeres slik i LK06: *å kunne uttrykke seg munnleg og skriftleg, å kunne lese, å kunne rekne* og til slutt *å kunne bruke digitale verktøy* (LK06:120). Selve ferdighetene er like i andre fag, men formuleringene avhenger av hva som er det særegne ved disse ferdighetene i forhold til det aktuelle faget. På grunnskolenivå er hovedområdene, som jeg påpekte tidligere, delt opp i tre: historie, geografi og samfunnskunnskap. I denne delen har jeg valgt ut og vil konsentrere meg om den siste. Det er en direkte progresjon mellom 4. årsstrinnet, 7. årstrinnet og 10. årstrinnet. Samfunnskunnskapens karakter omhandler sosialisering, politikk, økonomi og kultur, og omfatter også samhandling og motsetninger mellom mennesker i et moderne samfunn (LK06:118). Faget tar også for seg det dynamiske samspillet mellom kulturelle normer og samfunnsstyring på en side og individuelle handlinger og konsekvenser på den andre. I LK06 påpekes det: ”Verdien av medborgarskap og utvikling av demokratiske ferdigheter er viktige dimensjonar i samfunnskunnskap” (LK06:118).

I en tekstanalyse lik denne, er det et poeng å se på retorikken, formuleringene og språkbruken. I de kompetanse- og ferdighetsmålene som presenteres er det en rekke ord som går igjen. Som vi har sett er det lagt stor vekt på kunnskap om samfunnet og samfunnsforhold, og begrepene som benyttes i og gjentas er ”gje døme på”, ”gjere undersøkingar”, ”gjere greie for”, ”sammenlikne” og ”beskrive” (LK06:121-124). Læreplanen vektlegger også begrep som ”samtale om”, ”forklare”, ”drøfte”, ”diskutere” og ”formulere” (LK06:121-124). Lest på denne måten er kunnskap om samfunnet og trening i

ferdigheter tilknyttet dialog og kommunikasjon. Gjennom kommunikasjon skal elevene utvikle kommunikative ferdigheter. Dette er i samsvar med det pluralistiske og kulturelle mangfoldet som jeg har analysert fram at formålsseksjonen setter som ramme for samfunnet. Jeg vil trekke fram et viktig poeng i denne sammenhengen, og det er kompetanse- og ferdighetsmålet som sier: ”utforme og praktisere reglar for samspel med andre og vere med og ta demokratiske avgjersler i skulesamfunnet” (LK06:121). Dette kompetansemålet er satt opp mot hva elevene er forventet ved og etter 4. årsstrinnet. Ut over dette målet står det ikke konkret noe om utøvelse av demokratiske avgjørelser i skolesammenheng for grunnskolen. Med tanke på formålsformuleringene i faget hvor det i stor grad vektlegges et aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse, fremstår det for meg som underlig at det derfor ikke er lagt mer eksplisitt vekt på undervisningens deltakende dimensjon og karakter. Elevenes påvirkning og deltakelse i demokratiske prosesser, og hva det defineres som, avgjøres av den enkelte lærer. Den aktive medborger og den demokratiske deltakelsen kan dermed tolkes som hovedsakelig å være basert på kommunikasjon og dialog fremfor formulering av, påvirkning og innflytelse på egen skolehverdag gjennom demokratiske prosesser. Dette kan selvfølgelig være på grunn av elevenes unge alder, og det faktum at de dermed har få forutsetninger for å gjøre nettopp dette. Tanken kan være at det dermed ville skape kunstige krav på et slikt nivå. Jeg vil imidlertid argumentere for at et slikt demokratisk fundament og forståelse for demokratiske prosesser nettopp gjennom deltakelse burde vært vektlagt i LK06 for å skape et solid fundament for videre livsførsel. Skisseringen av faget samfunnskunnskap og de kompetanse- og ferdighetsmålene som her skal gjelde for grunnskolen følger dermed godt opp mot de formuleringene i formålsseksjonen, hvis vi sier at kunnskap om samfunnet, diskusjon og kommunikasjon rundt samfunnets prosesser er hovedhensikten med faget. Demokratisk forståelse og oppslutning gjennom aktivt medborgerskap og deltakelse i demokratiske prosesser kommer derimot svakt fram i de eksplisitte kunnskaps- og ferdighetsmålene, slik jeg har argumentert for.

### 5.1.8 Kompetansemål for videregående nivå

I den videregående opplæringen er samfunnsfaget oppdelt i fem disipliner. Disse er: *Individ og samfunn, Arbeids- og næringsliv, Politikk og demokrati, Kultur og Internasjonale forhold* (LK06:125,126). Også blant disse kompetanse- og ferdighetsmålene fremheves kunnskap om samfunnet og samfunnsmessige forhold

---

som viktige. Det gjelder både på individ- og samfunnsnivå. I teksten er det fortsatt benyttet begrep som "bruke", "gjøre greie for", "trekke ut" og "gjøre døme på". På dette nivået er det imidlertid lagt betydelig mer vekt på begreper som "presentere", "vurdere", "reflektere", "argumentere", "definere", "forklare", "diskutere", "drøfte" og "grunngje" (LK06:125,126). Dette tyder på at forfatterne bak LK06 også på videregående nivå fremhever ferdigheter tilknyttet kommunikasjon og dialog, men at vanskelighetsnivået her er høyere. Ingen av de eksplisitte kompetanse- og ferdighetsmålene er knyttet til å kunne praktisere demokratiske prosesser i skolesammenhengen, slik det var på grunnskolenivå. Målene som er formulert tolker jeg slik at de også er sterkt farget av kunnskap om og til de ulike særtrekk ved de disiplinene som samfunnsfaget er oppdelt i på videregående nivå.

Slik vi nå har sett samfunnsfagets mål skissert i læreplanen, kan det tyde på at det er en skjevhet mellom de formuleringene om aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse som fremkommer først i fagets formålsbeskrivelse. Det er kun ett eksplisitt kompetanse- og ferdighetsmål som inneholder formuleringer som påpeker dette, og det er kompetanse- og ferdighetsmål knyttet til grunnskolen, som jeg viste i 5.1.7 Dette kan tyde på at den deliberative demokratimodellen er modellen som ligger som fundament for LK06 slik det kommer frem av samfunnsfagets læreplan. Som jeg har påpekt vil det i moderne utopitradisjon være prosessen som er viktigst, og ikke i så stor grad målet, da det ikke er mulig å formulere ett perfekt samfunn eller én perfekt organisering. Samfunnsfagets kompetanse- og ferdighetsmål kan tolkes i et slikt perspektiv. Ferdigheter innenfor dialog og kommunikasjon fremtrer i stor grad som de viktigste i det moderne multikulturelle, pluralistiske samfunnet.

### **5.1.9 Oppsummering av mine funn**

Jeg har nå tolket LK06 på bakgrunn av formålsformuleringen, hva som står om grunnleggende ferdigheter og de ulike kompetanse- og ferdighetsmålene. Det er et utopisk element ut fra en moderne tradisjon som her kan antydes. Formålsformuleringen sin vektlegging av kommunikasjon og dialog, og kompetanse- og ferdighetsmålene som er direkte knyttet til dette. I denne konteksten så kan vi tolke LK06 til å være prosessorientert:

det er en prosess der det språklige, argumentative og kommunikative kommer sterkt fram. Det er et sterkt innslag av kompetansemål som går på vurdere andre sine argumenter, kritisk innstilling, formulering og refleksjon rundt egne argumenter og en forståelse av en verdipluralisme. Dette kan sees i sammenheng med den teoretiske tradisjonen som trekkes frem i generell del der øvelser i å uttrykke seg klart i argumentasjon, drøfting og bevisføring er viktige å gjennomføre (LK06:7). Men: prosessorientering gjennom en aktiv deltakelse i demokratiske prosesser er derimot vektlagt i liten grad. Samtidig som formålsformuleringen innledes med å påpeke viktigheten av aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse utover stemmegivning, gjenspeiles ikke denne viktigheten i like stor grad i formuleringene av kompetansemålene. Det vil dermed være avhengig av den enkelte lærer sine vurderinger for å trene denne kompetansen ytterligere. Da det slik sett er et fravær av metodebeskrivelse som er det karakteristiske for læreplanen, så er det opp til hver enkelt lærer å begrunne et slikt valg. Sagt med litt andre ord: læreren står fritt til å benytte trening i medborgerskap og aktiv deltakelse i demokratiske prosesser som metode, men bare dersom læreren vurderer det som hensiktsmessig for å oppnå beherskelse av disse kompetansene og ferdighetene. Jeg argumenterer for at LK06 på denne måten kommuniserer en *dobbelthet*, der et hovedpoenget ved faget blir at det skal bidra til aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse. Samtidig underkommuniseres det praktiske aspektet ved dette. Vi kan si at elevers frihet, deltakelse og påvirkning i skolen og skolehverdagen er et kontroversielt tema, paradoksalt nok. Dersom det hadde stått oppført i læreplanen, så ville det dermed også forpliktet læreren til å gjennomføre det. Formuleringene kan tolkes i retning av at lærerne skal ha "frihet til" å organisere undervisningen på en slik måte at eleven får trening i medborgerskap og aktiv demokratisk deltakelse, men han/hun er ikke "forpliktet til" dette. En mulig konsekvens kan være at elevene krever, med støtte i læreplanen og dermed lovverket, en større påvirkning og innflytelse på deres egen skolehverdag gjennom demokratiske prosesser. Løvlie (2005) kritiserte daværende utdanning- og forskningsdepartementet og Kristin Clemet for manglende medbestemmelse fra elevene når de innførte nasjonale prøver. Løvlie argumenterer videre for at de aksjonene og boikottene som elevorganisasjonene gjennomførte, på tross av advarsler fra departementet, var et uttrykk for demokratisk deltakelse og et medborgerskap (Løvlie 2005:273-278). Med utgangspunkt i det jeg nå har analysert meg fram til, vil jeg gi min støtte til dette. Disse aksjonene og boikottene kunne vært unngått dersom elevene hadde hatt større innflytelse over egen skolehverdag gjennom medborgerskap og aktiv demokratisk deltakelse.



---

Vi kan tenke oss at en potensiell konsekvens av denne mangelen på ”frihet til” å delta med sitt medborgerskap og deltakelse i demokratiske prosesser som handler om skolehverdagen kan være at den fremmedgjør elevene. Freire, Fromm, Dewey og Ecklund advarte i forskjellig grad mot manglende frihet til å selv få innflytelse og påvirkning på egen hverdag i skolen. De hevdet at det kunne skape ”roboter” eller ”automater” avskåret fra samfunnet med liten evne til å delta aktivt som medborgere. Jeg vil også her gi min støtte til dette synspunktet, med utgangspunkt i det jeg har analysert meg fram til. En mulig og ekstrem konsekvens av dette fraværet av frihet kan være at elevene finner skolehverdagen så kontrollert og lite relevant til deres virkelighetsoppfatning, at den bare forsterker en mulig fremmedgjøring i et pluralistisk og individuelt samfunn. Det kan være at skolen bare forsterker denne opplevelsen da elevene har liten reell innflytelse på deres skolehverdag. Konsekvensen av dette kan være at elevene tar i bruk det tyngste skytset mot en fremmedgjort skole og en uinteressant skolehverdag, nemlig at de trekker seg delvis eller helt vekk fra undervisning og skole. Dette vil i så tilfelle stå i sterk motsetning til den hensikten LK06 forsøker å formidle.

## 5.2 Et dokument, men ulike diagnoser

I denne delen av læreplananalysen vil jeg trekke sammen trådene og argumentene jeg har funnet tidligere i oppgaven. Jeg vil argumentere for at det ligger en veldig tro i LK06 som *styringsdokument* for de samfunnsproblemene og dermed de individuelle problemene dette knytter seg til samfunnsutviklingen. Jeg vil også argumentere for at LK06 i dette perspektivet kan tolkes som en *oppskrift* for hvordan dette skal gjøres. I den grad denne utdanningsreformen og teksten kan anses som forslag til én organisering av utdanningen og én løsning, vil jeg også argumentere for at budskapet i LK06 kan sies å ha innslag av utopiske element i den tradisjonelle måten å tolke utopier på. Den ekstra fokuseringen på individenes ulike behov, som fremheves både i de utdanningspolitiske dokumentene forut for LK06, samt i de konkrete formuleringene som ligger i selve LK06, kan i utopisk sammenheng anses for å ta høyde for menneskenes natur, der organiseringen av undervisningen dermed skal gjøre på det ufullkomne mennesket fullkomment. Men LK06 stiller seg i så måte i en lang rekke der alle læreplanene slik sett kan forstås som forsøk på å finne den perfekte utdanningsorganiseringen som vil fungere mest mulig optimalt, ifølge

konteksten, dersom det er mulig. Læreplanreformene, slik de alle vektlegger én løsning på problemet, er i høyeste grad politiske.

En beskrivelse som kommer til meg når jeg slik analyserer LK06 er ligningen om at en hund samtidig kan ha både lopper og lus. De to ”plagene” vil fortone seg forskjellig, og diagnosen hunden får vil være delt, men begge to vil fortone seg som like gyldig. Det samme mener jeg er tilfellet med LK06, nettopp fordi det er så sammensatt som dokument. Oppskriftsbegrepet slik jeg benytter det i denne oppgaven, knytter jeg til et *strukturnivå*. Den troen som ligger i dokumentets kraft til å bote på, forbedre og endre de problemene som et politisk nivå anser som alvorlige og viktige og dermed mener jeg at det er et behovet for endring. Med ”politisk nivå” mener jeg dette vil bety Arbeiderparti-regjeringen, rettere sagt Bondevikregjeringen, som tok initiativ til en ny utdanningsreform og daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet med tilhørende departement, samt utdanningsdirektoratet som utredende og iverksettende organ. Den norske utdanningen ble av disse ansett som svak og mangelfull, med tanke på sammenlikninger med andre land og det kunnskapsnivået norsk elever lå på. Regjeringen så på dette som en fremtidig trussel for Norge, og LK06 skulle være en modell for forbedring (Clemet 2008). På individnivå derimot vil begrepet ”forskrift” som jeg har benyttet nok tillegge LK06 kunstig mye innflytelse og makt over individene. Slik jeg analyserer det, legger det en ramme for utdanningen, ja, men en det er *ingen garanti* for at ønsket resultat blir oppnådd. Skolen som institusjon kan rette fokus mot bestemte og enkelte verdier, kunnskaper og ferdigheter, men individet kan selv velge å forholde seg til dem, eller la vær. Engelsen og Karseth (2007:409-411) argumenterer for at LK06 representerer et motsetningsfullt kunnskapsgrunnlag der tre ulike kunnskapsoppfatninger trekkes fram. Engelsen og Karseth (2007:409) argumenterer for at den generelle delen er innholdsorientert, prinsippdelen og læringsplakaten er elevsentrert med individets utvikling som fokus, og til slutt fagplanene som er målstyrt orientert med sine kompetansemål.

I forhold til utdanningsreformer argumenterer jeg for at disse tre momentene er helt sentrale. Jeg ser et klart uttalt ønske om å forandre både utdanningssystemet, og dermed også samfunnet. De utdanningsreformene forut for LK06 har formulert egne diagnoser av det daværende samfunnet og befestet klare ønsker for sitt utdanningssystem. Dette gjør også

---

tradisjonen tro i LK06. Her kategoriseres og defineres kunnskapssamfunnet, med tilhørende ferdigheter- og kunnskaper som individene behøver for å kunne fungere optimalt, både som enkeltstående individer og som aktive samfunnsborgere. LK06 legger stor vekt på at opplæringen i skoleverket ivaretar og fremmer begge disse aspektene ved mennesket. På den måten kan vi argumentere for at LK06 fremmer en *strukturalisme* der gode individer er et resultat av et godt samfunn representert gjennom utdanningssystemet. Dette er, som jeg har nevnt, helt i tråd med den tradisjonelle utopiteorien. Som sagt: de ferdighetene og den kompetansen som individet trenger for å manøvrere seg i dette samfunnet skal opparbeides i, og gjennom, skolen. Lik utopienes ideelle éne samfunnsorganisering og éne ideelle løsning er det dette LK06 representerer, slik det kommer fram i teksten. I forhold til den retningen samfunnet utvikler seg mot, fremlegger LK06 *en løsning* for hvordan individene kan utdannes for å passe best til dette samfunnet. Den løsningen som presenteres representerer en totalitet i den grad at det er lovfestet at alle elever må gjennom en grunnutdanning. Denne grunnutdanningen fokuserer på at det skal være en progresjon, men at den ikke er totalitær. En slutning som ofte trekkes om utopier.

Som jeg har vist, har frihetsaspektet vært essensielt i denne oppgaven. Slik jeg har tolket det, er friheten presentert i to former: den strukturelle friheten og den individuelle friheten. Disse er ikke løsrevet fra hverandre, men vevd tett sammen. Frihetsaspektet på individnivå berører to grupper: elevene og lærerne. Nyansen mellom ”frihet til” og ”frihet fra” har vært viktig: lærerne har frihet (til) og elevene (fra). Det er ikke mulig å si noe om i hvilken grad disse to gruppene opplever friheten på den ene eller andre veien da dette ikke er noen empirisk oppgave som tar for seg disse menneskenes levde erfaringer. Jeg har heller ikke har til hensikt å kartlegge det, selv om dette kunne vært interessant å se på ved en senere anledning. I denne oppgaven har jeg konsentrert meg om å analysere LK06 gjennom å benytte utopibegrepet, og jeg har dermed kunnet si noe om den politiske ”ideologien” bak dokumentet.

### 5.2.1 Individnivå

Individnivået i en læreplankontekst kan brytes ned i sin enkleste form til å gjelde for både læreren og eleven. Hverdagen kan fortone seg forskjellig for individene, avhengig av hvilken

side av kateteret de står på. For læreren kan fraværet av metode, som vi finner i LK06, gjøre at undervisningen fremstår som en frihet. Læreren står fritt til å velge metode ut fra egne preferanser. Samtidig binder LK06 læreren, både med formuleringer i generell del, ved å gi prinsippene for undervisning og en læringsplakat, samt gjennom læreplaner for de enkelte fagene, som gis overordnede mål for undervisningen, og mer konkrete kunnskaps- og ferdighetsmål. LK06 har som nevnt hjemmel i opplæringsloven, og er dermed juridisk bindende for læreren i den forstand at han/hun må tilpasse sin undervisning til å dekke de føringer, verdier, holdninger, normer og kunnskaps- og ferdighetsmål som skisseres. Eleven gis en frihet til å være deltakere når det gjelder å definere sin virkelighet i form av skolehverdagen, og frihet gjennom den individuelle oppfølging. Slik formuleringene er i LK06, kan det for oss fremstå som om det ikke er hensikten at de involverte skal gjøre en ren bokstavelig tolkning av ordlyden. Prosessen med fri individuell deltakelse kan være ment å gjelde innenfor de aktivitetene som læreren selv trekker inn i sin undervisning, og ikke i så stor grad i prosessen rundt selve undervisningen og hvilket innhold og metoder denne skal bestå av. En eventuell prosessorientering i undervisningen legges innenfor rammene av allerede definert innhold, med grader av frihet innenfor disse rammene. Dette viser igjen det jeg mener er det motstridende ved formuleringene i LK06 og hvordan disse står i forhold til hverandre, samt de elementene dokumentet består av. Det kan tyde på en konservativ holdning til elevfrihet, definert som elevmedvirkning. Det er å foretrekke å legge denne vurderingen opp til den enkelt lærer og de vurderingene han/hun gjør framfor å eksplisitt formulere krav til en slik påvirkning.

Slik jeg ser det er paradokset ved LK06, og spesielt når det gjelder samfunnsfaget, at den i stor grad trekker fram medborgerskap og en aktiv demokratisk deltakelse som et mål for undervisningen, men at den i liten grad legger opp til nettopp trening av dette i skolehverdagen. På den ene siden trekker LK06 frem den individuelle friheten på flere nivåer: gjennom økt vekt på tilpasset opplæring og frihet i undervisningen i form av vektleggingen av verdimangfold. Det er frihet i forstand av at undervisningen i seg selv skal sette eleven i stand til å realisere og utfolde sine evner og seg selv, frihet til å delta i samfunnsutviklingen (gjennom dialog og kommunikasjon) og til slutt frihet for den enkelte lærer, som kan velge den metoden som han/hun anser som mest hensiktsmessig. Friheten som skisseres knytter seg til dannelsen av egne ytringer, formulering av egne ytringer, kritisk

---

vurdering av andre sine ytringer, og et utgangspunkt og en forståelse for å være en del av et verdimangfold. Alt dette for å kunne påvirke sine omgivelser. En endring skal altså skje gjennom dialog og kommunikasjon. På den andre siden er elevens frihet til å påvirke skolehverdagen som aktiv vektlagt i liten grad. Det er med andre ord noen aspekter ved aktiv deltakelse som ikke trenes i like stor grad. Endring gjennom konkret aktiv deltakelse og friheten til å aktivt delta i og gjennom undervisningen i form av konkrete forslag underkommuniseres i LK06, og blir i den forstand overlatt til å være lærerens ansvar. For meg synes Løvlie sin kritikk av LK06 å ha noe for seg, idet han har et poeng i sin argumentasjon om at den trekker i retning av konkurransedemokrati, slik jeg har forklart tidligere.

Ansvar for egen hverdag gjennom å være medansvarlige for skolens innhold, metoder og vurderingsformer er en stor oppgave som krever noe av eleven. For å sette det på spissen krever medborgerskap og aktiv deltakelse i demokratiske prosesser noe mer enn kun kunnskap om saksbehandlingen i Stortinget, evnen til å tenke kritisk og evnen til å formulere argumenter. Vi kan argumentere for at det i tillegg til dette også kreves en evne til å se flere forhold: konsekvenser av egne handlinger, så vel som av andre sine handlinger, det å ta hensyn til ulike elevgrupper og ikke minst det å ta ansvar for de beslutninger som tas i fellesskap, og de individene disse beslutningene påvirker. Dette er uavhengig om beslutningen går i favør eller disfavør av elevene eller av de forskjellige elevgruppene. I en undervisningssammenheng vil elevmedvirkning bety at elevene ikke bare har mulighet til å påvirke tidspunkt for eventuelle prøver, men i tillegg skal mene noe om hvilken type undervisningsstoff som skal tillegges hvilken betydning i undervisningen. Det vil også bety hvilke evalueringsmetoder som kan være hensiktsmessige ut fra elevgruppens differensierte behov og kompetansemålene beskrevet i læreplanen. De måtte dermed ha satt seg tilstrekkelig inn i hensikten med faget til å foreta slike vurderinger på et fylldig grunnlag. Dette er i så måte en stor oppgave for en ung elev. Prosessen fram til å bli i stand til å foreta slike vurderinger vil derfor kunne tolkes som utopisk i en moderne utopitradisjon. Innenfor de rammene som kunnskaps- og ferdighetsmålene gir, ville prosessen om å veie disse hensynene opp mot hverandre kunne gi elevene verdifull trening i deltakelse i demokratiske prosesser. De spesifikke undervisningsmålene slik de fremstår i LK06 gir *ikke* rom for trening av denne ferdigheten, *dersom* ikke læreren velger å benytte dette som konkret metode

i sin undervisning. Denne problemstillingen kan i sin ytterste konsekvens gi et paradoksalt resultat: undervisningens fokus på demokratiske rettigheter og plikter kan gjøre elevene oppmerksomme på egne rettigheter i forhold til å kunne påvirke egen skolehverdag, men det at de møter en skolevirkelighet som i minimal grad tilrettelegger for denne medvirkningen kan ende med å passivisere eller å fjerne elevene fra skolesituasjonen. Resultatet kan bli at elevene tar aktive valg som ikke gagnar undervisningen, for eksempel ved ikke å delta i undervisningen slik den er lagt opp, ikke følge med i timen eller å melde seg helt ut ved å slutte på skolen.

For meg synes det som om det kommuniseres en dobbelthet i LK06. Formålsformuleringene vektlegger medborgerskap og aktiv deltakelse i demokratiske prosesser, men samtidig vektlegges ikke dette i tilsvarende stor grad i kunnskaps- og ferdighetsformuleringene. De lærerne LK06 er ment å gjelde for gis tydelige hensikter, men får mangelfulle verktøy. De er også i stor grad overlatt til seg selv når det gjelder å finne hensiktsmessig metode. Et av vurderingsaspektene for læreren vil da være hvordan vurderingene skal vektes i en undervisning, som ikke trekker disse elementene direkte inn i målene for undervisningen, men som likevel fremstår som essensielle for fagets og skolen legitimitet. Metodefriheten, slik jeg har analysert den fram, er et av kjennetegnene ved LK06, og den representeres på papiret som et frihetselement for læreren, da han/hun står fritt til selv å velge hensiktsmessige metoder for undervisningens innhold. Disse vurderingene læreren må gjøre ligger i skjæringspunktet mellom ”frihet til” og ”frihet fra”. Læreren er frigjort fra detaljstyring av undervisning der metodene tidligere i større grad ble diktert inn i læreplanene, men med LK06 har læreren fått friheten tilbake gjennom en åpen læreplan som muliggjør lokale tilpasninger. Denne dobbeltkommunikasjonen kan vi argumentere for at paradoksalt nok representerer en form for *ufrihet* for læreren i det at læreplanen i stor grad vektlegger nettopp medborgerskap og aktiv politisk deltakelse fra elevene. Det kan dermed fremstå som en begrensning av den metodefriheten LK06 gir læreren fordi denne formen for kompetanse krever en bestemt form for aktivitet fra elevene selv. Undervisningen må dermed nødvendigvis inneholde elementer i en eller annen form som representerer medborgerskap og aktiv deltakelse i undervisningen og skolehverdagen, dersom formålsformuleringen for faget skal oppnås. Forstått slik, kan formålsformuleringen fremstå som en skjult begrensning eller en motsetning til den ”friheten fra” som fraværet av metodepresiseringer LK06 representerer.

---

### 5.2.2 Strukturnivå

Løvlie kritiserte både LK06 og Clemet for den politikken som ligger bak dokumentet. Han argumenterer for at det bakenforliggende er nyliberal ideologi med konkurransedemokratiet som modell, og at rammene for den nye skolen er globalisering, privatisering og konkurranse. Han går videre i sin kritikk, og argumenterer for at den nye utdanningsreformen endrer skolen, og gjør den til en bedrift der elevene skal fabrikkeres til individuelle aktører på det globale kunnskapsmarkedet (Løvlie 2005:269,270). En slik bakenforliggende nyliberal ideologi kan knyttes til regjeringssammensetningen i Bondevik 2-regjeringen, der Kristin Clemet representerte partiet Høyre som statsråd i Utdannings- og forskningsdepartementet (Karlsen 2007:362). Det demokratiske aspektet som fremmes i LK06, nemlig konkurransedemokratiet, representerte et fjerde aspekt i tillegg til det representative, det deltakende og det deliberative (Løvlie 2005:278). Dette er det tydeligste, selv om det også tales om flere demokratimodeller som det republikanske og deltakerdemokratiet (Eriksen 1995, Habermas 1995). Den kritikken Løvlie her fremmer som går på den nyliberale ideologien vil jeg argumentere for at også er treffende for New Public Management (NPM) som forvaltningspraksis og som element i en nyliberal ideologi. Karlsen (2007) argumenterer for at den nåværende regjeringen viderefører en nyliberal utdanningspolitikk som er modifisert. Det at utopiske elementer kommer til uttrykk i LK06, og det faktum at læreplanen er et redskap i velferdsstaten, betyr at det ikke er urimelig at LK06 blir kritisert. I denne konteksten blir den anklaget for nyliberalisme. Velferdsstaten har arve- og tankegods fra flere ideologier og kan derfor kritiseres ut fra ulike ideologiske synspunkt til enhver tid. Vending mot en bestemt ideologi vil også føre med seg fingeravtrykk av dette i styringsinstrumentene og de offentlige institusjonene. Det er det politikk handler om. Det handler om å få sine meninger og synspunkter satt ut i praksis. En læreplan lik LK06 kan derfor sies å ha utopiske elementer fordi det kan ses i lys av å representere en type ideologi, som ligger bak de endringene foreslått i læreplanen. Dermed er en læreplan et element i et større prosjekt som handler om å få i stand en organisering mot et ideelt mål eller én ideell organisering, utopien om velferdsstaten.

Den metodefriheten som jeg har snakket om tidligere, kan også settes inn i et strukturalistisk perspektiv. Den kan sees i lys av innføringen av en nyliberal ideologi representert av New

Public Management (NPM) i norsk statsforvaltning. NPM ansees som en reformbølge som i Norge har vært gjeldende de siste 15-20 årene og som har vært spesielt rettet mot det administrative apparatet (Christensen m. fl 2002:97). I norsk sammenheng inneholder NPM tre hovedkomponenter: strukturell fristilling, mål og resultatstyring, samt konkurranseutsetting. La meg forklare kort: strukturell fristilling vil si dimensjonen mellom sentralisering og desentralisering. Sentralisering går på en sterkere detaljstyring og økt kontroll, mens desentralisering vil si svakere kontroll og skal gjennomføres ved hjelp av rammefaktorer som åpner for en større metodefrihet, et større fokus på måloppnåelse og en økt grad av evaluering (Christensen m. fl 2002:105-108). Mål og resultatstyring går på et større fokus på resultatoppnåelse, der selve metoden for oppnåelse er underordnet, men resultatet desto viktigere (Christensen m. fl 2002:100-105). Konkurranseutsettingen vil si en økt bruk av, og en innstilling til brukermedvirkning. Målet er mindre styring ovenfra og en større grad av styring nedenfra, gjennom den makten som forbruker og bruker av offentlige tjenester og ytelser gir (Christensen m. fl 2002:108-111). En hovedhensikt med NPM er å benytte organisasjonsformer som fremmer mest mulig effektiv drift gjennom økt autonomi og valgfrihet, og har spesielt sterkt fokus på kostnadseffektivitet. Forbildet for denne organiseringsformen er gjerne hentet fra privat sektor (Christensen m. fl 2002:98). Dette aspektet er relevant for oppgaven fordi NPM med sine røtter i en nyliberal ideologi og inntog i offentlig sektor ha avsatt fingeravtrykk på LK06 da denne ble formulert. Dette kan igjen ha hatt konsekvenser for hvilke verdier, normer og holdninger som blir fremhevet i læreplanen.

Denne organiseringsformen er en motsetning til det som tradisjonelt har vært idealet for offentlig forvaltning, nemlig å avgrense byråkratenes skjønnsutøvelse for å sikre størst mulig forutsigbarhet og politisk lojalitet (Christensen m. fl 2002:98). Dette kan sammenlignes med, og sees på bakgrunn av, Weber sitt ideal for samfunnet og byråkratiet som er det moderne, det formålsrasjonelle og den kalkulerende fornuft. Dette ville gi et effektivt, men totalt dehumanisert samfunn (Weigård og Eriksen 1999:15). Ideelt sett er NPM en hybrid, som i tillegg til å gi et fokus på økonomiske hensyn kan brukes når politikerne søker å oppnå både mer kontroll og mer autonomi (Christensen m. fl 2002:99). Et sentralt problem for NPM, som også har konsekvenser for LK06, er den vanskelige balansekunsten mellom det å gi frihet, og det å ta styring eller kontroll. Hensynet til økonomisk kostnadseffektivitet skulle økes, men uten at friheten blir så stor at den overordnede politiske ledelsen mister



---

muligheten for politisk styring og kontroll (Christensen m. fl 2002:105). Økning i brukermedvirkning hadde også konsekvenser for borgerrollen, ansvar og rettigheter tilknyttet denne, samt for borgerens virkelighetsoppfattelse. Denne vinklingen av rollen som medborger har derfor demokratiske implikasjoner fordi det i begrepsbruken ligger et maktaspekt og visse normative føringer knyttet til atferd. En kategorisering av borgere som brukere eller klienter, framfor som politiske individer eller medborgere i et system kan frata dem deres politiske initiativ og på denne måten virke passifiserende (Eriksen 1999). I min analyse kan denne tanken være interessant. Et fravær av konkrete kunnskaps- og ferdighetsmål som går på medborgerskap og aktiv deltakelse i demokratiske prosesser kan gjøre at elever betrakter seg selv som klienter eller brukere av en offentlig tjeneste, framfor medborgere i en skolekontekst med mulighet for å påvirke sine omgivelser. De kan ha påvirkningskraft utover en funksjon som brukere med mulighet til å tilfredstille sine behov ved andre private skoleinstitusjoner dersom det offentlige ikke oppleves som tilfredsstillende.

Karlsen (2007:372) argumenterer for at samfunnsperspektivet forsvinner i et utdanningsperspektiv. Det er i større grad hva markedet etterspør som begrunner utdanning, og ikke tanken om livslang læring og viktige verdier, eller hva som gjør menneskelivet og samfunnet rikt og verdifullt. Det ligger her en bevegelse, mot et totalt kontrollert samfunn der maksimal kapasitet fremmes gjennom effektiviserte institusjoner som barnehage og skole, og hvor livslang læring oppnås gjennom individualisme og institusjonalisme. Denne argumentasjonen kan sees i sammenheng med Løvli sin kritikk av LK06 og den nyliberale ideologien han mener ligger bak dokumentet. Han hevder også at det ligger en identitetsforming på det psykologiske nivået i LK06 der individet tvinges til å se seg selv som en entreprenør og uavhengig av staten. Han kan ha rett i dette, men jeg vil påpeke at dette er en normativ kritikk av en normativ føring i utdanningssystemet. Jeg mener at det ligger en verdi i å anse individet som en uavhengig entreprenør, men det er en verdi som tradisjonelt ikke har vært representert i norsk utdanningspolitikk. Det har i stor grad vært et fokus på gjensidig påvirkning med velferdsstaten både som begrunnelse og som mål. Ottosen (2009) argumenterer imidlertid for at det nå eksisterer en ny, klarere retning for den sosialdemokratiske utdanningspolitikken. Et ytterligere fokus på læringsutbytte og en økt nasjonal styring, både hver for seg og kombinert, viser at det ligger en tilbakeføring til

tidligere venstrepolitiske posisjoner. Dette mener jeg er et motargument til de som tolker LK06 i en retning av konservativ restaurasjon, med innslag av nyliberalistisk ideologi.

Det er antakelig en tendens å spore i reformtenkning at "universale" verdier og et pluralistisk kunnskapskonsept er svaret på problemer tilknyttet multikulturelle utfordringer og nye krav for resultatbasert styre (Sivesind 2008:477). Økonomen Amartya Sen, (1999) argumenterer for at demokratiet er en universal verdi i den forstand at alle kan se verdien og viktigheten av den. Sen (1999:10,11) argumenterer videre for at demokratiet har flere dyder eller fortrinn og at disse ikke nødvendigvis er synonymt med universelt samtykke. Disse er den iboende viktigheten av politisk deltakelse og menneskelig frihet. Det er den instrumentelle viktigheten av det politiske insentivet av å holde styresmaktene ansvarlige og til ansvar for de beslutningene som tas. Til slutt er det demokratiets konstruktive rolle i formingen av verdier og forståelsen av behov, rettigheter og plikter (Sen 1999:10). I denne konteksten kommer LK06 som styringsdokument og oppskrift inn. Det råder liten tvil om at det er den demokratiske styreformen som fremmes gjennom LK06. I kraft av å fremme denne formen for styresett, fremmer også LK06 ett sett med verdier, normer og holdninger som kan knyttes til demokratiet. Gjennom regulering av aktiviteter og innhold i utdanningen skal dette overføres til kommende generasjoner og sikre videre oppslutning for demokratiet. Analysen i kapittel 4 og 5 viste at det er innslag av ulike utopiske elementer i læreplanen, og at disse vil variere i tilknytning det ideologiske fellesgodset velferdsstaten besitter, som er en eksekutør av tiltak rettet mot individers og gruppers sikring av rettigheter og behov. De endringene som gjøres i LK06 kan altså både representere nyliberal ideologi og representerer samtidig en vridning mot venstre. Det som kanskje er mest overraskende er mangelen på eksplisitte formuleringer som fremhever elevens frihet over egen skolehverdag da dette anses så sentralt for utviklingen av medborgerskap og aktiv deltakelse i demokratiske prosesser i velferdsstaten, uavhengig ideologisk utgangspunkt. Velferdsstaten, som middelet for å nå utopien, er avhengig av samfunnsindivider som er aktive i demokratiske prosesser og som utøver medborgerskap. Disse bærer med seg implisitte verdier som sikrer videreføring og oppslutning om velferdsstaten.

---

## 6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg gjort en tekstanalyse av LK06 gjennom å benytte teorier om utopi og velferdsstaten. Deretter tok jeg for meg min metodologiske fremgangsmåte. Siden oppgaven er en tekstanalyse argumenterte jeg for at et diskursteoretisk perspektiv og en hermeneutisk metode ville være hensiktsmessig. I denne delen tok jeg også for meg ulike nivåer innenfor læreplaner og hvordan den fortolkes av ulike institusjoner og individer. Videre tok jeg for meg teorikapitlet som var en gjennomgang av utopi som idé samt en gjennomgang av diskusjonen rundt og om begrepet utopi som analyseredskap. Hensikten med dette er å nyansere begrepet utopi og å trekke frem elementer og aspekter ved begrepet som deretter kunne benyttes i analysen av LK06. Jeg så det som nyttig å nyansere forholdet mellom ideologi og utopi, og så på utopiske elementer i sosial og politisk teori og utopiske aspekter ved frihetsbegrepet. Min analyse valgte jeg å dele opp i to kapitler der jeg startet med å gå igjennom kontekst for LK06 og se på utdanning i et større perspektiv, hva læreplaner kunne tolkes som representasjoner på, ulike funksjoner knyttet til læreplaner, og grove utviklingstrekk ved utdanningsreformer. Hensikten med dette var å gi perspektiv på LK06 og skape et fyldig bakteppe for analysen av selve teksten. I dette kapitlet tok jeg også for meg to av de dokumentene som var bakgrunnen for læreplanreformen og de forslagene til endring som var foreslått. Deretter så jeg på de tiltakene som lå i LK06 og den korrigeringen den var ment å skulle fungere som. I den andre delen av analysen konsentrerte jeg meg om selve teksten, LK06. Jeg begrenset meg til å analysere generell del, prinsipper for undervisningen og læringsplakaten samt læreplanen for samfunnsfag. Sistnevnte inneholdt både grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. I dette kapitlet avsluttet jeg analysen ved å se på LK06 sin rolle i konstruksjonen av det utopiske Norge gjennom individ og strukturnivå.

Slik jeg har benyttet utopibegrepet på læreplaner, så er det bildet som trer frem, at utdanning har en riktigere måte å organisere og gjennomføre undervisningen på, det er bare det at en har ikke kommet frem til den riktige kombinasjon av faktorer for å oppnå den. Det finnes én ideell organisering som klarer å balansere individets krav og behov, samtidig som samfunnets problemer også får det nødvendige korrektiv. Individets behov og samfunnets

behov utvikler seg i en dynamikk, og henger så nært sammen, at det forutsetter tilrettelegging av begge for å oppnå optimalitet. Gjennom den oppskriften som LK06 foreskriver vil de samfunnsmessige problemene møtes på en måte som er til det beste for både individ og samfunn. LK06 som oppskrift er ment å skulle møte de samfunnsmessige problemene. Det er LK06 som er oppskriften og velferdssamfunnet som er målet.

Vi har sett at utdanning, slik det er presentert i LK06, kan tolkes i et moderne utopisk perspektiv: det representerer en prosess som muliggjør og setter individene i stand til å delta i prosessen for hvordan den videre retningen av samfunnsutviklingen skal gå. I LK06 trekkes det frem et sett med verdier og normer som skal muliggjøre denne prosessen, samtidig som selve utviklingen av samfunnet endrer kriteriene for hva som setter individene i stand til å delta som meningsbærere i prosessen. Kriteriene for hva det vil si å være fungerende og fullgode samfunnsborgere endres. På samme tid er LK06 et styringsdokument, hjemlet i opplæringsloven, som i betydelig grad vektlegger og viderefører ett sett med verdier og normer, forsterker et kulturellt fellesskap og en videreføring av verdier som underbygger eksisterende styreform og velferdsstat. Så i et *moderne utopiperspektiv* representerer utdanningen en utopi i kraft av å være prosessorientert hvor hvordan man kommer fram til et mål er det essensielle. I denne konteksten kan en si at LK06 representerer en dobbeltrolle. Samtidig som dokumentet i stor grad vektlegger det prosessuelle og kommunikative ferdigheter og verdier som muliggjør et verdipluralistisk samfunn, fremmes det også i stor grad en kulturell arv, med egne verdier og holdninger som skal underbygge og forsterke oppslutningen om demokratiet og velferdsstaten. Det er overhode ikke uvesentlig hvilket mål som fremmes, men det legges opp til mulige små endringer innenfor eksisterende samfunnsform. I dette perspektivet representerer LK06 en *tradisjonell utopiteori* der én løsning kun kan oppnås gjennom den éne perfekte organiseringen. I dette perspektivet kan også ulike utdanningsreformer tolkes som ulike forsøk på å perfeksjonere en ideell organisering av utdanningssystemet, og en kontinuerlig søken etter den endelige utdanningsreformen som skal gjøre andre utdanningsreformer overflødige. Alle læreplaner har som mål å forbedre skolen, både innholdsmessig og for individene i utdanningssektoren. Som jeg har vist i analysen av LK06 er læreplanen et styringsredskap i videreføringen av velferdsstaten, og vil derfor alltid være politisk motivert. I 6.1.2 viste jeg at LK06 både

---

kunne tolkes i retning av å representere innslag av nyliberalistisk ideologi, men også en vridning tilbake til venstrepolitisk posisjon.

I LK06 trekkes det frem en rekke holdninger og verdier som det er forventet at elevene skal besitte og slutte opp om etter grunnskole og videregående. Det å ha en demokratisk karakter er en slik ferdighet og holdning, som i seg selv inkluderer et sett med verdier, normer og prinsipper. Medborgerskap og aktiv deltakelse i demokratiske prosesser er uttalt i LK06. Dette har jeg argumentert for at krever innslag av individuell frihet for elevene i skolehverdagen, da det i sin natur fordrer initiativ, engasjement, ansvarsfølelse for andre elever og for de beslutninger som fattes, både positive og negative. Medborgerskap og aktiv deltakelse i politiske prosesser vektlegges i hensiktsformuleringene for samfunnsfaget, men ikke tilsvarende i eksplisitte kunnskaps- og ferdighetsmål. Dermed kan det tolkes som en dobbeltkommunisering av denne hensikten. Det er også et paradoks at en læreplan som i så stor grad legger vekt på ferdighetstrening, ikke vektlegger trening i en ferdighet som anses som essensiell i samfunnsfagets begrunnelse og som i betydelig grad er en forutsetning for skolens legitimitet. Derimot legges det i LK06 en betydelig vekt på både dialog og kommunikative ferdigheter, samt på toleranse for forskjeller i verdier. Utdanningen var ment å skulle ha en frigjørende rolle for elevene og dette idealet skal oppnås gjennom myndiggjørende utdanning. Jeg kan ikke se at utdanningen gjør dette slik det kommer til uttrykk i LK06. Denne myndiggjøringen kommer først til fullt ut til sin rett dersom læreren velger å vektlegge nettopp dette. De målene samfunnet som helhet skal strebe etter beskrives nøye og skolens rolle skisseres tydelig, men betydelige valg og vurderinger blant disse overlates læreren alene. LK06 som et styringsdokument i konstruksjonen av dette utopiske Norge representerer en dobbeltkommunikasjon av de verdier, normer, kunnskaper og ferdigheter som skisseres og en løsning av dette problemet kan være ouverkommelig for den enkelte lærer.

## Kildeliste

- Aftenposten*, morgen, 28. 01.2009, s. 10-11: "Hva vil vi med universitene?"
- Berulfsen, Bjarne og Dag Gundersen (2000): *Fremmedord og synonymer*. Blå ordbok. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Brekke, Mary (2006): "Analyse og fortolkning av tekst i forskningen." I: *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Mary Brekke (red.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brington, C. (1973): "Utopia and Democracy." I: *Utopias and utopian thought*. Frank E. Manuel (red.). London: Souvenir Press (Educational & Academic) Ltd.
- Børhaug, Kjetil (2005): "Hvorfor samfunnskunnskap." I: *Fagets begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Børhaug, Kjetil, Anne-Brit Fenner og Laila Aase. Bergen: fagbokforlaget.
- Clemet, Kristin (2008): "De beste blant oss?" I: *Norge. En diagnose*. Knut Olav Åmås (red.). Oslo: Schibsted Forlag.
- Cuban, Larry (1990): "Reforming again, again, and again." I: *Educational Researcher*, 19/1990, s. 3-13.
- Dahler-Larsen, Peter (1997): *Statsvitenskapelig leksikon*. Øyvind Østerud, Kjell Goldmann og Mogens N. Pedersen (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Davis, J. C. (1981): *Utopia and the ideal society : a study of English utopian writing 1516-1700*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, L. (2001): "Ch. 5: Isaiah Berlin, William Morris, and the politics of utopia." I: *The Philosophy of Utopia*. Barbara Goodwin (red.). London: Routledge.
- Dewey, John (1998): *Experience and education*. The 60th Anniversary Edition. West Lafayette: Ind. : Kappa Delta Pi
- Dewey, John (2000): "Den nye pedagogikk." I: *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. Sveinung Vaage (red.). Abstrakt forlag.
- Durkheim, Emile (1956): "Education: Its nature and its role." I: *Education and sociology*. New York: The Free Press.

- 
- Eckblad, Gudrun (1986): *Det andre landet. Rapport fra en fremtid*. Oslo: Solum Forlag.
- Eduards, Maud (1997): *Statsvitenskapelig leksikon*. Øyvind Østerud, Kjell Goldmann og Mogens N. Pedersen (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Engelsen, Britt Ulstrup og Berit Karseth (2007): "Læreplan for Kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn?" I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5/2007, s. 405-415.  
Tilgangsdato: 26.01.2009.  
URL:[http://www.idunn.no/ts/npt/2007/05/lereplan\\_for\\_kunnskapsloftet\\_-\\_et\\_endret\\_kunnskapssyn](http://www.idunn.no/ts/npt/2007/05/lereplan_for_kunnskapsloftet_-_et_endret_kunnskapssyn)
- Eriksen, Erik Oddvar (1995): "Introduksjon til en deliberativ politikkmodell." I: *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Erik Oddvar Eriksen (red.). Oslo: Tano Aschehoug
- Eriksen, Erik Oddvar (1999): "The End of Citizenship? New Roles Challenging the Political Order." I: *The End of Citizenship? New Roles Challenging the Political Order*. Oslo: Arena.
- Fjeldstad, Dag og Rolf Mikkelsen (2003): "Skole og demokratiopplæring." I: *Ungdom, makt og mening*. Fredrik Engelstad og Guro Ødegård (red.). Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Forvaltning og politikk* (2002): Christensen, Tom, Morten Egeberg, Helge O. Larsen, Per Lægreid og Paul G. Roness. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freire, Pablo (1999): *De undertryktes pedagogikk*. 2. Utgave, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Freire, Pablo og Ira Shore (1987): "What is the 'dialogical method' of teaching?" I: *A pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education*. New York: Bergin & Garvey.
- Fromm, Erich (1992): *Flukten fra friheten*. Oslo: Aventura Pocket.
- Galtung, Johan (2008): *Norge sett utenfra*. Oslo: Kagge Forlag.
- Goodlad, John I. (1979) *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. John I. Goodlad and associates. New York: McGraw-Hill

- Gundem, Bjørg Brandtzæg (2004): *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Habermas, Jürgen (1995): "Tre normative demokratimodeller." I: *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. Erik Oddvar Eriksen (red.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Hagtvet, Bernt, Inga Bostad og Odd Einar Dørum (2009): "Hva bør studenter lære i dag?" I: *Aftenposten*, morgen, 28.01.2009, s 4.
- Hansen, Marianne Norli (2005): "Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale Settinger." I: *Tidsskrift for samfunnssforskning*, 2/2005, volum 46, s. 133-157. Tilgangsdato: 22.05.2009.  
URL: [http://www.samfunnsforskning.no/page/Tidsskrifter/Tidsskrifter\\_TfS\\_meny/7486/8781](http://www.samfunnsforskning.no/page/Tidsskrifter/Tidsskrifter_TfS_meny/7486/8781)
- Haug, Peder (1998): "Linking evaluation and reform strategies." I: *New directions for evaluation, of the american evaluation association*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2006): "Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermenautisk perspektiv." I: *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Mary Brekke (red.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, Gunn (2001): *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. utgave. Tangen: Universitetsforlaget.
- Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2007): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstragt forlag.
- Kaldal, Ingar (2003): *Historisk forskning, forståing og forteljing*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kjeldstadli, Knut (2007): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, Gustav E. (2007): "Ny rød-grønn regjering – en utdanningspolitisk kursendring?" I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5/2007, s. 361-374. Tilgangsdato: 26.01.2009.  
URL: [http://www.idunn.no/ts/npt/2007/05/ny\\_rod-gronn\\_regjering\\_-\\_en\\_-\\_utdanningspolitisk\\_-\\_kursendring](http://www.idunn.no/ts/npt/2007/05/ny_rod-gronn_regjering_-_en_-_utdanningspolitisk_-_kursendring)
- Kuhnle, Stein (1997): *Statsvitenskapelig leksikon*. Øyvind Østerud, Kjell Goldmann og Mogens N. Pedersen (red.). Oslo: Universitetsforlaget.



- 
- Kuhnle, Stein (2002): "kap. 1:Velferdsstatens idégrunnlag i perspektiv." I: *Den norske velferdsstaten*. 3. Utgave.Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kumar, Krishan (1991): *Utopianism*. Buckingham: Open University Press.
- Kunnskapsdepartementet St. melding nr. 30 (2003-2004). "Kultur for læring".  
Tilgangsdato: 22.05.2009.  
URL:<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Kunnskapsdepartementet 2003. NOU 2003:16 "I første rekke". Tilgangsdato: 22.05.2009.  
URL:<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077>
- Kunnskapsdepartementet 2002. NOU 2002:10 "Førsteklasses fra første klasse".  
Tilgangsdato: 22.05.2009.  
URL:<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2002/NOU-2002-10.html?id=145378>
- Lea, Anne og Sidsel Germeten (2005): "Leder: Kunnskapsløftet et løft mot hva?" I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4/2005, s. 259-260. Tilgangsdato: 26.01.2009.  
URL:[http://www.idunn.no/ts/npt/2005/04/leder\\_kunnskapsloftet\\_et\\_loft\\_mot\\_hva](http://www.idunn.no/ts/npt/2005/04/leder_kunnskapsloftet_et_loft_mot_hva)
- Levitas, Ruth (2001): "Ch. 3: For Utopia: The (limits of the) utopian function in late capitalist society." I: *The Philosophy of Utopia*. Barbara Goodwin (red.). London: Routledge.
- Levitas, Ruth og Lucy Sargisson (2003): "Ch. 1: Utopia in dark times. optimism/pessimism and utopia/dystopia." I: *Dark Horizons. Science Fiction and the Dystopian Imagination*. Raffaella Baccolini og Tom Moyland (red.). New York: Routledge.
- Løvlie, Lars (2005): "Ideologi, politikk og læreplan." I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4/2005, s. 269-278. Tilgangsdato: 26.01.2009.  
URL: [http://www.idunn.no/ts/npt/2005/04/ideologi\\_politikk\\_og\\_lereplan](http://www.idunn.no/ts/npt/2005/04/ideologi_politikk_og_lereplan)
- Malnes, Raino og Knut Midgaard (2003): *Politisk tenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mannheim, Karl (1991): *Ideology and utopia*. London: Routledge Sociology Classics.

- Mathisen, Werner Christie (2001): "The Underestimation of politics in green utopias. The Description of Politics in Huxley's `Island`, Le Guin's `The Dispossessed`, and Callenback's `Ecotopia`." I: *Utopian Studies*, 12/2001, s. 56-78.
- Mathisen, Werner Christie (2006): "Green utopianism and the greening of science and higher education." I: *Organization and Environment*, 19/2006, s. 110-125.
- Mathisen, Werner Christie (2006): "Utopier - noe for statsvitere?" I: *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 4/2006, s. 419-434.
- Matlary, Janne Haaland (2008): "Fellesskap i forfall." I: *Norge. En diagnose*. Knut Olav Åmås (red.). Oslo: Schibsted Forlag.
- More, Tomas (2003): *Utopia*. London: Penguin Books.
- Neumann, Iver. B. (2001): *Mening, Materialet, Makt: En innføring i diskursanalyse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Neumann, Iver. B. (2001): *Norge - en kritikk. Begrepsmakt i Europadebatten*. Oslo: Pax Forlag.
- Ochoa-Becker, A. S. (1996): "Building a rationale for issues-centered education. I: *Handbook on Teaching Social Issues*. Ronald W. Evans og David Warren Saxe (red.). Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Ottosen, Anna L. (2009): "Kunnskapsløftet konservativ eller radikal restaurasjon? – Kan Kunnskapsløftet leses som et innspill i en reformhandling av de tradisjonelle utdannings-politiske posisjoner i Norge?" I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2/2009, s. 84-96. Tilgangsdato: 02.05.2009.  
URL:[http://www.idunn.no/ts/npt/2009/02/kunnskapsloftet\\_konservativ\\_eller\\_radikal\\_restaurasjon\\_-\\_kan\\_kunnskapsloft](http://www.idunn.no/ts/npt/2009/02/kunnskapsloftet_konservativ_eller_radikal_restaurasjon_-_kan_kunnskapsloft)
- Passmore, John Arthur (2000): *The perfectibility of man*. 3. utgave. Indianapolis, Ind. : Liberty Fund.
- Rasch, Bjørn Erik (2000): *Demokrati. Ideer og organisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003* (2004): Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf V. Olsen, Astrid Roe og Are Turmo. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sargisson, Lucy (1996): *Contemporary feminist utopianism*. London: Routledge.

- 
- Schaanning, Espen (2000): *Modernitetens oppløsning. Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*. Oslo: Spartacus.
- Seixas, Peter (2001): "Review of research on social studies." I: *Handbook of Research on Teaching*. Virginia Richardson (red.). Washington DC: American Educational Research Association.
- Sen, Amartya (1999): "Democracy as a universal value." I: *Journal of Democracy*, 3/1999, Volum 10, s. 3-17. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Sivesind, Kirsten (2008): *Reformulating reform: curriculum history revisited*. Utdanningsvitenskapelig fakultet. Oslo: Universitetet I Oslo.
- Shklar, Judith (1973): "The political theory of utopia: From melancholy to nostalgia." I: *Utopias and utopian thought*. Frank E. Manuel (red.). London: Souvenir Press (Educational & Academic) Ltd.
- Shor, Ira (1992): "Education is politics: An agenda for empowerment." I: *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. University of Chicago Press.
- Skarpenes, Ove (2004): *Kunnskapens legitimering: En studie av to reformer og tre fag i videregående skole*. Sosiologisk institutt. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Skjervheim, Hans (1974): "Deltakar og tilskodar." I: *Skriftserie nr. 6*. Sosiologisk institutt. Oslo: Universitetet i Oslo
- Solbrekke, Tone Dyrdal og Trond Solhaug (2008): "Leder: Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati." I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4/2008, s. 253-254. Tilgangsdato: 27.01.2009.  
URL:[http://www.idunn.no/ts/npt/2008/04/kritiske\\_blikk\\_pa\\_skolens\\_opplering\\_til\\_demokrati](http://www.idunn.no/ts/npt/2008/04/kritiske_blikk_pa_skolens_opplering_til_demokrati)
- Solhaug, Trond (2006): "Strategisk læring i samfunnsfag." I: *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. Eivind Elstad og Are Turmo. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, Trond (2008): "Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati." I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4/2008, s. 255-261. Tilgangsdato: 27.01.2009.  
URL:[http://www.idunn.no/ts/npt/2008/04/kritiske\\_blikk\\_pa\\_skolens\\_opplering\\_til\\_demokrati2](http://www.idunn.no/ts/npt/2008/04/kritiske_blikk_pa_skolens_opplering_til_demokrati2)
- Sundberg, Trude Diesen (2005): *"Er de politiske utopiers tid forbi? Om eksistensen av politiske utopier i ATTAC Frankrike og Norge"*. Institutt for statsvitenskap. Oslo: Universitetet i Oslo.

Svensson, Palle (1997): *Statsvitenskapelig leksikon*. Øyvind Østerud, Kjell Goldmann og Mogens N. Pedersen (red.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ulstein, Jan Ove (2006): "Tolkning av autoritative tekstar - nokre kryssande perspektiv." I: *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Mary Brekke (red.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet 2006. Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006. Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet 2009. Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet.  
Tilgangsdato: 16.05.2009.  
URL:[http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/)

Utdanningsdirektoratet 2009. Læreplan i samfunnsfag.  
Tilgangsdato: 16.05.2009.  
URL:<http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640&visning=2>

Weigård, Jarle og Erik Oddvar Eriksen (1999): "Kap. 1: Innledning & Kap. 2: Rasjonalitet og handling." I: *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jorgen Habermas` teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.

Østerud, Øyvind (1997): *Statsvitenskapelig leksikon*. Øyvind Østerud, Kjell Goldmann og Mogens N. Pedersen (red.). Oslo: Universitetsforlaget.

Aasen, Petter (1999): "Kap. 2: Det sosialdemokratiske prosjekt. Utdanningsreformer i Sverige og Norge i etterkrigstiden." I: *Både- og 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Alfred Oftedal Telhaug og Petter Aasen. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

---

